

Liderando investigación y prácticas inclusivas



Coordinadores

María José León Guerrero
Tomás Sola Martínez

eug

Edita: Editorial Universidad de Granada

ISBN: 978-84-338-6276-1

Diseño gráfico: Helena Romero León

Maquetación: José Antonio Marín Marín

Impreso en España • Printed in Spain

COMITÉ CIENTÍFICO

AGREDA MONTORO, MIRIAM
AGUDO PRADO, SUSANA
ALCAÍN MARTÍNEZ, ESPERANZA
ALEGRE DE LA ROSA, OLGA MARÍA
ÁLVAREZ ARREGUI, EMILIO
ANTÓN ARES, PALOMA
ARAMENDI JAUREGI, PELLO
ARNÁIZ SÁNCHEZ, PILAR
ARRANZ MARTÍNEZ, PILAR
ARROYO GONZÁLEZ, ROSARIO
AZNAR DÍAZ, INMACULADA
BUENO AGUILAR, JUAN JOSÉ
CÁCERES RECHE, PILAR
CAMPOS SOTO, NATALIA
CASADO MUÑOZ, RAQUEL
CASARES FERNÁNDEZ, M^a ESTHER
CASTILLA MESA, MARÍA TERESA
COLMENERO RUIZ, MARÍA JESÚS
CORCHON ÁLVAREZ, EUDALDO
COTRINA GARCÍA, MANUEL
CRISOL MOYA, EMILIO
CRUZ GONZÁLEZ, CRISTINA
DE HARO RODRÍGUEZ, REMEDIOS
DE LA FUENTE ANUNCIBAY, RAQUEL
DÍAZ PAREJA, ELENA
DOMINGO SEGOVIA, JESÚS
DOPICO RODRÍGUEZ, EDUARDO
VICENTE
ESCARBAJAL FRUTOS, ANDRÉS
FERNÁNDEZ ALMENARA, MARIANO
FERNÁNDEZ BATANERO, JOSÉ MARÍA
FERNÁNDEZ CASTILLO, ANTONIO
FERNÁNDEZ CRUZ, MANUEL
FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, ALEJANDRO
DANIEL
FERNÁNDEZ GÁLVEZ, JUAN DE DIOS
FERNÁNDEZ PRADOS, M^a JOSÉ
FERNÁNDEZ HAWRYLAK, MARÍA
FOMBONA CADAVIECO, JAVIER
FORTEZA FORTEZA, MARÍA DOLORES
FUENTES CABRERA, ARTURO
GALLEGO ORTEGA, JOSE LUIS
GALLEGO VEGA, CARMEN
GÁMIZ SÁNCHEZ, VANESA
GARCÍA CARMONA, MARINA
GARCÍA GARCÍA, MAYKA
GARCÍA GARNICA, MARINA
GARCÍA GUZMÁN, ANTONIO
GARCÍA MARTÍNEZ, INMACULADA
GARCÍA RODRÍGUEZ, PILAR
GERRY, MAC RUAIRC
GÓMEZ VELA, MARÍA
GONZÁLEZ GIL, FRANCISCA
GUTIÉRREZ CÁCERES RAFAELA
GÚTIEZ CUEVAS, PILAR
HERNÁNDEZ CAMELO, GLENN
HIGUERAS RODRÍGUEZ, LINA
HINOJO LUCENA, FRANCISCO JAVIER
ILLÁN ROMEU, NURIA
JOVÉ MONCLÚS, GLÒRIA
LABORDA MOLLA, CRISTINA
LEÓN GUERRERO, MARÍA JOSÉ
LEYVA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ
LLEDÓ CARRERES, ASUNCIÓN
LÓPEZ LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN
LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO
LOZANO MARTÍNEZ, JOSEFINA
LUQUE DE LA ROSA, ANTONIO
MADRIZ BERMÚDEZ, LINDA
MARÍN MARÍN, JOSE ANTONIO
MARTÍN CILLEROS, MARÍA VICTORIA
MARTÍN PASTOR, ELENA
MARTÍN ROMERA, ANA
MARTÍNEZ VALDIVIA, ESTEFANÍA





Liderando investigación y prácticas inclusivas

MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO
MOLINA SAORÍN, JESÚS
MOLINER GARCÍA, ODET
MONZÓN GONZÁLEZ, FRANCISCO JAVIER
MORENO ARREBOLA, RUBÉN
MORENO SÁNCHEZ, M^a ISABEL
MORENO TALLÓN, FRANCISCA
MOYA MAYA, ASUNCIÓN
MOYA RUIZ, M^a TRINIDAD
MUNTANER GUASP, JUAN JORGE
NAVARRO MONTAÑO, MARÍA JOSÉ
NÚÑEZ DELGADO, MARÍA DEL PILAR
NÚÑEZ MAYÁN, MARÍA TERESA
ORTEGA LÓPEZ, TERESA
ORTEGA MARTÍN, JOSÉ LUIS
ORTEGA TUDELA, JUANA MARÍA
ORTIZ JIMÉNEZ, LUIS
PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN
PANCHÓN IGLESIAS, CARME
PARRILLA LATAS, ÁNGELES
PIÑERO VIRUÉ, ROCÍO
POLO COBO, M^a DOLORES

RASO SÁNCHEZ, FRANCISCO MANUEL
RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIO
RODRÍGUEZ GARCÍA, ANTONIO MANUEL
RODRÍGUEZ MARTÍN, ALEJANDRO
ROMERO LÓPEZ, ASUNCIÓN
ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA
RUIZ LUCENA, JUAN
SALES CIGES, MARÍA AUXILIADORA
SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, SEBASTIAN
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, JESSICA
SÁNCHEZ ROMERO, CRISTINA
SANTAMARÍA CONDE, ROSA MARÍA
SOLA MARTÍNEZ, TOMÁS
SOLA RECHE, JOSE MARÍA
SOLDEVILA PÉREZ, JESÚS
SOLER COSTA, REBECA
SORIANO BOZALONGO, JUANA
TARRAGA MÍNGUEZ, RAÚL
TORRES GONZÁLEZ, JOSÉ ANTONIO
TRUJILLO TORRES, JUAN MANUEL
VIGO ARRAZOLA, BEGOÑA
VILLORIA PRIETO, JAVIER

COMITÉ ORGANIZADOR

ALCAÍN MARTÍNEZ, ESPERANZA
ARROYO GONZÁLEZ, ROSARIO
AZNAR DÍAZ, INMACUADA
BALLESTEROS RUÍZ, MARÍA DEL MAR
BASTIDA ORTEGA, CARMEN
BRAO SERRANO, DAVID
CÁCERES RECHE, PILAR
CAMPOS SOTO, NATALIA
CASARES FERNÁNDEZ, M^a ESTHER
CENA CUADRA, CARLOTA
CORCHON ÁLVAREZ, EUDALDO
CRISOL MOYA, EMILIO
CRUZ GONZÁLEZ, CRISTINA
CUEVAS LÓPEZ, MERCEDES
DE LA HOZ, JAVIER
DÍAZ ROSAS, FRANCISCO
DOMINGO SEGOVIA, JESÚS
DURO LUZÓN, YOLANDA
FERNÁNDEZ ALMENARA, MARIANO

FERNÁNDEZ CASTILLO, ANTONIO
FERNÁNDEZ CRUZ, MANUEL
FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, ALEJANDRO DANIEL
FERNÁNDEZ GÁLVEZ, JUAN DE DIOS
FERNÁNDEZ LANCHO, ERIC
FERNÁNDEZ PRADOS, M^a JOSÉ
FERNÁNDEZ TEROL, LUCÍA
FREIJOÓ CANO, ANA MARÍA
FUENTES CABRERA, ARTURO
FUENTES VIÑAS, ARTURO
GALLEGO ORTEGA, JOSE LUIS
GÁMIZ SÁNCHEZ, VANESA
GARCÍA CARMONA, MARINA
GARCÍA GARNICA, MARINA
GARCÍA GUZMÁN, ANTONIO
GARCÍA LEÓN, ANA
GARCÍA MARTÍNEZ, INMACULADA
GARROTE ROJAS, DANIEL



HIGUERAS RODRÍGUEZ, LINA
HINOJO LUCENA, FRANCISCO JAVIER
LATORRE MEDINA, M. JOSÉ
LEÓN GUERRERO, MARÍA JOSÉ
LÓPEZ LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN
LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO
MARÍN MARÍN, JOSE ANTONIO
MARTIN ROMERA, ANA
MARTÍNEZ VALDIVIA, ESTEFANÍA
MASSÓ GUIJARRO, BELÉN
MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO
MORENO ARREBOLA, RUBEN
MORENO SÁNCHEZ, MARÍA ISABEL
MOYA RUIZ, M^a TRINIDAD
MUÑOZ GARCÍA, FRANCISCO JAVIER
NÚÑEZ DELGADO, MARÍA DEL PILAR
ORTEGA LÓPEZ, TERESA

ORTEGA MARTÍN, JOSÉ LUIS
PEDROCHE GARCÍA, AMANDA
PÉREZ GARCÍA, ENCARNACIÓN
POLO COBO, MARÍA DOLORES
RASO SÁNCHEZ, FRANCISCO MANUEL
REYES RODRÍGUEZ, LISBETH
RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIO
RODRÍGUEZ GARCÍA, ANTONIO MANUEL
RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN
ROMERO LÓPEZ, ASUNCIÓN
ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA
RUIZ LUCENA, JUAN
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, JESSICA
SOLA MARTÍNEZ, TOMÁS
SOTO GIL, MIREIA
TRUJILLO TORRES, JUAN MANUEL
VILLORIA PRIETO, JAVIER



Índice

PRESENTACIÓN.....	29
-------------------	----

SECCIÓN

LEADING INCLUSIVE LEARNING IN SCHOOLS

GERRY MAC RUAIRC.....	33
-----------------------	----

EDUCACION INCLUSIVA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA

ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR	43
-----------------------------	----

Y DESPUÉS DE LA ESCOLARIDAD, ¿QUÉ?

MUNTANER GUASP, JOAN JORDI.....	53
---------------------------------	----

CONVIVENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL. UNA VISIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ EN EDUCACIÓN

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, SEBASTIÁN	63
------------------------------------	----

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO ACTORES NECESARIOS Y COMPROMETIDOS CON LA EDUCACIÓN PÚBLICA

LÓPEZ MELERO, MIGUEL	73
----------------------------	----

UN ENCUENTRO NECESARIO: PROYECTOS INCLUSIVOS INNOVADORES, INNOVACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS

PARRILLA LATAS, ÁNGELES.....	89
------------------------------	----





LA APORTACIÓN DE LAS ASOCIACIONES A LA INCLUSIÓN TORRES GONZÁLEZ, JOSÉ A.....	99
AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN DESDE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE DOMINGO SEGOVIA, JESÚS	109

SECCIÓN

LIDERAZGO INCLUSIVO Y JUSTICIA SOCIAL

LIDERAZGO INCLUSIVO Y JUSTICIA SOCIAL CÁCERES RECHE, MARÍA PILAR.....	123
APOYO Y COLABORACIÓN ENTRE ESCUELAS: UN MODELO EMERGENTE EN LA SOCIEDAD RED AZORÍN ABELLÁN, CECILIA Mª	129
AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y LIDERAZGO: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PROFESORES DE PRIMARIA Y PROFESORES CON CARGO DIRECTIVO GONZÁLEZ PÉREZ, MARÍA GUADALUPE, MERCHÁN ROMERO, ISABEL MARÍA, GONZÁLEZ HERMOSELL, JUAN DE DIOS.....	137
EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP), UNA VIA HACIA EL LIDERAZGO INCLUSIVO MORENO ARREBOLA, RUBÉN, HEREDIA MARTÍNEZ, JUAN ANTONIO, FERNÁNDEZ TEROL, LUCÍA	147
ENGAGEMENT, UN ELEMENTO LIGADO AL FRACASO ESCOLAR. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO CRUZ MUÑOZ, SANTIAGO JOSÉ, FERNÁNDEZ MENOR, ISABEL	157
ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO EN CENTROS INCLUSIVOS MORENO SÁNCHEZ, Mª. ISABEL, CASARES FERNÁNDEZ, Mª ESTHER, FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, ALEJANDRO D., FERNÁNDEZ GÁLVEZ, JUAN DE DIOS, MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO	167



IMPACTO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y SU “PRAXIS” INCLUSIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CUBANO

MARICHAL GUEVARA, ORUAM CADEX, RODRÍGUEZ-GARCÍA, ANTONIO-MANUEL, CÁCERES RECHE, M^a PILAR³177

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

BLASCO-SERRANO, ANA-CRISTINA, COMA ROSELLÓ, TERESA, DIESTE GRACIA, BELÉN187

LIDERAZGO EN UN CONTEXTO DESAFIANTE. LOGROS Y MEJORAS EDUCATIVAS

HIGUERAS-RODRÍGUEZ, LINA, MARTÍN-ROMERA, ANA195

LIDERAZGO INCLUSIVO: PIEZA CLAVE PARA CREAR UNIVERSIDADES EXCELENTES

JIMÉNEZ MILLÁN, AZAHARA, GARCÍA-CANO TORRICO, MARÍA.....201

PRÁCTICAS Y RETOS DEL LIDERAZGO INCLUSIVO EN CONTEXTOS DESAFIANTES. UN ESTUDIO DE CASO

MARTÍN-ROMERA, ANA, HIGUERAS-RODRÍGUEZ, LINA 209

RAZÓN INCLUSIVA Y PLURALISMO: LA ESCUELA “DEMOCRÁTICA”

MARISCAL VEGA, SARA219

LIDERAZGO INCLUSIVO EN UN CENTRO DE COMPENSATORIA: DIFICULTADES Y ÉXITOS

GARCÍA-RODRÍGUEZ, M.P., CARRASCO, M.J., GÓMEZ-HURTADO, I., GONZÁLEZ-FALCÓN, I..... 229

POLÍTICAS, NORMATIVA Y LEGISLACIÓN SOBRE INCLUSIÓN

POLÍTICAS, LEGISLACIÓN Y NORMATIVA SOBRE INCLUSIÓN

ROMERO LÓPEZ, M.^a ASUNCIÓN241

EL RENDIMIENTO ESCOLAR ESPAÑOL A TRAVÉS DE LOS INFORMES PISA

ESTRADA DE MADARIAGA, M. DEL MAR, RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN, GUTIÉRREZ SEQUERA, M. DOLORES, MOLINA PORTILLO, ELENA.....251





MEJORAR LA INCLUSIVIDAD DE LA ESCUELA RURAL EN ANDALUCÍA: MANIFIESTO DE COMPROMISOS PENDIENTES RASO SÁNCHEZ, FRANCISCO, RODRÍGUEZ GARCÍA, ANTONIO MANUEL.....	257
LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA L.O.M.C.E: LA VUELTA A LA PERSPECTIVA INDIVIDUAL- DEFICITARIA NÚÑEZ MAYÁN, M ^a TERESA	269
DERECHOS DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: ANÁLISIS DEL ARTÍCULO 12 DE LA CONVENCIÓN DE LA ONU (CDPD) CAMPILLO DRIÉGUEZ, OLGA, FERRÁNDEZ CUELLO, ROSARIO AURELIA, GARCÍA HARO, MARÍA DEL ROCÍO, NAVARRO LÓPEZ, ROSA MARÍA, MOLINA SAORÍN, JESÚS	281
LEGISLACIÓN NACIONAL Y AUTONÓMICA DE INCLUSIÓN HACIA LAS PERSONAS MAYORES MARTÍNEZ HEREDIA, NAZARET, GONZÁLEZ GARCÍA, ERIKA, AMARO AGUDO, ANA.....	289
EL ABANDONO ESCOLAR. VISIONES Y CONSIDERACIONES HOY CHAVES BARBOZA, EDUARDO, TRUJILLO TORRES, JUAN MANUEL, RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN, MARÍN MARÍN, JOSÉ ANTONIO	297
PERCEPCIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS ANTE EL ARTÍCULO 12 DE LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LA ONU (CDPD, 2006) CORBACHO ALMAGRO, ELISA, GARCÍA PONCE, IRENE, PÉREZ LUCAS, SARA, MOLINA SAORÍN, JESÚS, ILLÁN ROMEU, NURIA	307
ACTUACIONES ANTE EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA ESTRADA DE MADARIAGA, M. DEL MAR, CAMPOS SOTO, ANTONIO, GUTIÉRREZ SEQUERA, M. DOLORES, RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN	317
IMPORTANCIA DE LOS TÉRMINOS INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS GÓMEZ GÓMEZ, MARÍA DEL CARMEN, OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER.....	323
INSPECCIÓN EDUCATIVA E INCLUSIÓN EN ANDALUCÍA GONZÁLEZ GARCÍA, ERIKA, MARTÍNEZ HEREDIA, NAZARET, AMARO AGUDO, ANA.....	331
EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA BÚSQUEDA DE OBJETIVOS COMUNES EN EUROPA MATA SIERRA, SARA, SERRANO CHICA, FRANCISCA.....	339



LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: UNA RELECTURA DESDE LA ÓPTICA DE LA DISCAPACIDAD SOLDEVILA PÉREZ, JESÚS, MUNTANER GUASP, JOAN JORDI, NARANJO LLANOS, MILA.....	347
---	-----

INMIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD

INMIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD LÓPEZ LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN.....	355
ENSEÑAR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN COLEGIOS MULTICULTURALES EN CHILE CID CIFUENTES, RODRIGO	367
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA LEIVA OLIVENCIA, JUAN J.	375
PROCESOS DE DIFERENCIACIÓN DEL ALUMNADO DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN SU PASO POR LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA. ESTUDIO DE CASO LÓPEZ FERNÁNDEZ, ROSALÍA, MAROTO BLANCO, JOSÉ MANUEL.....	383
LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LAS TIC PEÑALVA VÉLEZ, ALICIA, LEIVA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ, FERNÁNDEZ PARADAS, ANTONIO	393
ALUMNADO INMIGRANTE EN ESPAÑA TRAS LA CRISIS ECONÓMICA: RIESGOS DE EXCLUSIÓN Y CASOS DE ÉXITO POY CASTRO, RAQUEL, GONZÁLEZ-GIL, FRANCISCA, GÓMEZ VELA, MARÍA, MARTÍN-PASTOR, ELENA	403
COMPROMISO DE LA UNIVERSIDAD CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIXS REFUGIADXS PANCHÓN IGLESIAS, CARMÉ, JEREZ PAREDERO, CATALINA.....	413
LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA. CONSTRUYENDO AL “INMIGRANTE” A PARTIR DE LAS ATAL BRAVO TORRES, CARMEN CLARA	423
TEACHER TRAINING FOR INCLUSION OF IMMIGRANT STUDENTS CASADO-MUÑOZ, RAQUEL, WOLF, JANET.....	431





LA INCLUSIÓN DE ALUMNADO REFUGIADO. ESPERANZAS EN LA SUPERACIÓN DEL TRAUMA CIVIT ORTIZ, PAZ, NOVO ROBLEDO, M ^a JOSÉ.....	441
LOS CENTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA ANTE LA ACOGIDA DEL ALUMNADO DE FAMILIAS EXTRANJERAS: LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS LOZANO MARTÍNEZ, JOSEFINA, CASTILLO RECHE, IRINA SHEREZADE CEREZO MÁIQUEZ, M ^a CARMEN, MERINO RUÍZ, SARAI	451
PERSPECTIVAS DE LA CONVIVENCIA PARTICIPATIVA Y LOS PROCESOS DE DUELO COLECTIVO EN NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES HAITIANOS(AS) EN ESCUELAS MULTICULTURALES DE SANTIAGO DE CHILE ANDREUCCI – ANNUNZIATA, PAOLA	461
LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL PREJUICIO INFANTIL HACIA EL COLECTIVO MUSULMÁN COMO RETOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA SÁNCHEZ-NÚÑEZ, CHRISTIAN ALEXIS, ALVEA GARCÍA, MARINA.....	471
REFLEXIÓN NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL IMPULSADA POR LA CONVIVENCIA Y LA MEDIACIÓN GARCÍA ORTIGOSA, MARÍA DEL CARMEN	481

ATENCIÓN Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA

ATENCIÓN Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO	491
BUENAS PRÁCTICAS DE SENSIBILIZACIÓN Y CAPACITACIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA COMO ESTRATEGIA DE EMPODERAMIENTO FAMILIAR GARRIDO SANDINO, ANA LUPITA, MADRIZ BERMÚDEZ, LINDA, ANTÓN, PALOMA	501
DEMANDAS Y REIVINDICACIONES DE LAS FAMILIAS CON HIJOS DISCAPACITADOS EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL DE LA CIUDAD DE CEUTA SALCEDO LÓPEZ, ROCÍO, CUEVAS LÓPEZ, M ^a MERCEDES, DÍAZ ROSAS, FRANCISCO.....	509
DISCAPACIDAD FÍSICA: CLASIFICACIÓN SEGÚN SU ORIGEN Y RECURSOS EMPLEADOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DOMÍNGUEZ OLLER, JUANA CELIA	519

EFFECTOS DEL JUEGO DE ROLES EN UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN GONZÁLEZ-MORENO, CLAUDIA XIMENA	527
EL JUEGO DE CONSTRUCCIÓN CON BLOQUES EN NIÑAS Y NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS: DESARROLLO, INCLUSIÓN Y BIENESTAR FRANCO LÓPEZ, JOSÉ PABLO	535
EL MIEDO EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: SUS ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ANTONIO, FLORES TENA, MARÍA JOSÉ	545
INFLUENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL BIENESTAR Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS RUIZ FERNÁNDEZ, BEATRIZ ¹ , GÓMEZ-VELA, MARÍA ² BADIA CORBELLA, MARTA	555
LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA GUTIÉRREZ CÁCERES, RAFAELA, HERNÁNDEZ GARRE, CARMEN M ^a , FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M ^a DEL MAR, AGUILERA GUTIÉRREZ, MARÍA SOL.....	567
LA ATENCIÓN TEMPRANA Y SU RELACIÓN CON LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA ÁLVAREZ DÍAZ, KATIA, GONZÁLEZ FALCÓN, INMACULADA	577
LOGROS Y MOTIVOS DE ORGULLO DE LOS PADRES Y MADRES FRENTE A LA DISCAPACIDAD DE SUS HIJOS SALCEDO LÓPEZ, ROCÍO.....	587
LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMO RECURSOS PARA LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA FERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MIGUEL, TRIGUEROS RAMOS, RUBÉN	597
PRIMERA INFANCIA Y LIMITACIÓN DE LA MOVILIDAD: GUÍA DE USO DE RECURSOS ADAPTADOS EN EL CONTEXTO FAMILIAR VELA ROMERO, JOSÉ ANTONIO.....	605
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON ALUMNOS CON TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE TRIGUEROS RAMOS, RUBÉN	615





PROYECTO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR
TRIGUEROS RAMOS, RUBÉN, FERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MIGUEL621

**REFLEXIÓN SOBRE GRUPO DE DISCUSIÓN ENTRE
DOCENTES Y FAMILIAS: GESTIÓN EMOCIONAL DE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**
SORIA ALDAVERO, ESTHER631

CIUDADANÍA DIGITAL Y TIC

**TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE
NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**
LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO 643

**EL POTENCIAL DE LAS TIC COMO RECURSO EDUCATIVO
PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TDAH**
CAMPOS SOTO, MARÍA NATALIA, SOTO FEBRER, FRANCISCO JOSÉ 649

**ACERCÁNDONOS A LA REALIDAD DEL ALUMNADO. UNA
VENTANA AL AULA DESDE FACEBOOK**
BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS 657

**AL APRENDIZAJE MULTIMEDIA COMO RESPUESTA A LA
DIVERSIDAD EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES**
FERNÁNDEZ-TEROL, LUCÍA, MORENO ARREBOLA, RUBÉN 665

ALFABETIZACIÓN DIGITAL DESDE LAS PRIMERAS EDADES
PEÑALVA VÉLEZ, ALICIA..... 677

**ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE APRENDIZAJE PROMOVIDOS
POR LAS TIC Y SU IMPLICACIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA
CIUDADANÍA DIGITAL**
HERNÁNDEZ CAMELO, GLENN ELMER, RODRÍGUEZ-GARCÍA, ANTONIO-MANUEL,
RASO SÁNCHEZ, FRANCISCO 687

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DEL METODO DE LA
FLIPPED CLASSROOM**
LOJACONO, CARLA, LEZCANO BARBERO, FERNANDO 697

**CAMINANDO HACIA UNA CIUDADANÍA DIGITAL: LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE DE
MOBILE LEARNING**
ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA, AZNAR DÍAZ, INMACULADA 705



CURSO DE ESCRITURA CIENTÍFICA ACCESIBLE EN MOODLE PARA LA INTERCULTURALIDAD EN DIFERENTES IDIOMAS FERNÁNDEZ LANCHO, ERIC, DE LA HOZ RUIZ, JAVIER, BRAO SERRÁN, DAVID	713
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y M-LEARNING: OPORTUNIDADES Y RIESGOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA GARCÍA TUDELA, PEDRO ANTONIO	723
EL PROFESORADO DEL ALUMNADO CON NEE EN LA FORMACIÓN DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE BALLESTEROS RUIZ, MARÍA DEL MAR, LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO	733
EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA PERSONAS CON INTELIGENCIA LÍMITE O “BORDERLINE” FERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA JOSÉ, CRISOL MOYA, EMILIO, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, YESSICA.....	741
FLIPPED LEARNING COMO EXPERIENCIA INCLUSIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EDUCACIÓN PRIMARIA JIMÉNEZ MILLÁN, AZAHARA, DOMÍNGUEZ PELEGRÍN, JAVIER.....	751
FORMACIÓN DE EXCELENCIA Y COMPETENCIA DIGITAL: EL CASO DE LA MENCIÓN DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA DE LA UCLM ALONSO-GARCÍA, SANTIAGO, FERNÁNDEZ-BATANERO, JOSÉ MARÍA, JUÁREZ-RAMOS, VERÓNICA, ROQUE-HERRERA, YOSBANYS	761
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN TIC APLICADAS A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL. EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO, MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO, ROCIO PIÑERO VIRUÉ.....	773
LA FIGURA DEL PROFESORADO ANTE LAS TIC MANZANO LEÓN, ANA	785
LA INTELIGENCIA AMBIENTAL Y LAS RAMPAS DIGITALES COMO RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA AGREDA MONTORO, MIRIAM, RODRÍGUEZ MORENO, JAVIER, HINOJO LUCENA, FRANCISCO JAVIER	793
LAS TIC COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA AGROMAYOR CID, EVA, Martín-Cilleros, María Victoria	803





LOS ADULTOS MAYORES Y SU FORMACIÓN EN TIC. CLAVES PARA SU INCLUSIÓN COMO CIUDADANOS DIGITALES AGUILAR GAVIRA, SONIA, BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS.....	811
METODOLOGÍAS, TECNOLOGIAS E INCLUSIÓN: ADULET UNA PERSPECTIVA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN GÚTIEZ CUEVAS, PILAR, ANTÓN ARES, PALOMA	821
PROYECCIÓN SOCIAL DEL TEA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: ANÁLISIS DE UN PERIÓDICO GENERALISTA TÁRRAGA MÍNGUEZ, RAÚL, LACRUZ PÉREZ, IRENE SANZ CERVERA, PILAR, TIJERAS IBORRA, AMPARO, FERNÁNDEZ ANDRÉS, M ^a INMACULADA	829
¿QUÉ ELEMENTOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA HAY QUE TENER EN CUENTA PARA UN PROYECTO DE GAMIFICACIÓN? MANZANO LEÓN, ANA	839
REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS TIC EN ALUMNADO CON TEA LORENZO-LLEDÓ, ALEJANDRO, ROIG-VILA, ROSABEL, LLEDÓ CARRERES, ASUNCIÓN, LORENZO LLEDÓ, GONZALO, GÓMEZ PUERTA, MARCOS	849
USO Y FORMACIÓN SOBRE LAS TIC: OPINIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN UN MOOC SOBRE EL AULA INCLUSIVA SANAHUJA RIBÉS, AIDA, BENET GIL, ALICIA, MOLINER MIRAVET, LIDÓN.....	859
LAS TIC Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO YAHAIRA PIÑA BARRERAS, ROSA ISELA GÓMEZ CASTILLO, OTONIEL VIRAMONTES CAMPOS, LILIANA PONCE GRAJEDA, JOSÉ ALFREDO BALDERRAMA RUEDA.....	867

INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO Y LABORAL

INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO-LABORAL AZNAR DÍAZ, INMACULADA.....	877
NARRATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD SOBRE SU TRAYECTORIA ESCOLAR MORÁN CALATAYUD, TERESA LOURDES, TORRES GONZÁLEZ, JOSÉ ANTONIO.....	883
CONTRIBUCIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, HENAR, LABORDA MOLLA, CRISTINA	893



VARIABLES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA SANITARIA EN LOS MAYORES DE 65 AÑOS EN LA COMARCA DE BAZA SOTO FEBRER, FRANCISCO JOSÉ, CAMPOS SOTO, MARÍA NATALIA.....	901
SOY GUIA TURÍSTICO DEL BARRIO “EL REALEJO” ASOCIACIÓN GRANADOWN FERNÁNDEZ GÓMEZ, EVA MARÍA, BARINGO SÁNCHEZ, MARÍA LUISA	909
EL PAPEL DEL ÁMBITO EDUCATIVO INCLUSIVO EN LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL DE ADOLESCENTES EL HOMRANI, MOHAMMED, ÁVALOS RUIZ, INMACULADA, ARIAS ROMERO, S. MATEO	919
DERRIBANDO BARRERAS A LA CEGUERA. UNA MIRADA INCLUSIVA DESDE LA ASOCIACIÓN EQUA CALLE DE LOS SANTOS, PABLO, ZARZUELA CASTRO, ANA, GONZÁLEZ SOUTO, ESTHER, MANZANO FERNÁNDEZ, ROCÍO, CARRASQUILLA HERNÁNDEZ, ESTHER	929
FAVORECIENDO LA INCLUSIÓN DESDE LA FORMACIÓN: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y LABORAL EN LA WEB AZNAR DÍAZ, INMACULADA, ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA.....	937
LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DEL PROGRAMA FORMA JOVEN COMO UNA HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA. ESTUDIO DE UN CASO DUEÑAS FUENTES, JOSÉ RAÚL, DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, FRANCISCO JAVIER, PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN	947
MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL USO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS FERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MIGUEL, AGUILAR PARRA, JOSÉ MANUEL.....	957
INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y VOCACIONAL LOZANO GARCÍA, MARÍA, MARTÍNEZ GARCÍA, INMACULADA	965
JÓVENES CON IDEAS: TALLER DE EDUCACIÓN INCLUSIVA MENÉNDEZ SUÁREZ, COVADONGA, DOPICO, EDUARDO	975





**EL ENFOQUE INTEGRAL COMO EJE ARTICULADOR
DE PROGRAMAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN
SOCIO-LABORAL EN CONTEXTOS DE ESPECIAL
VULNERABILIDAD**

POLEO, JAVIER F., ANILLO DE LA TORRE, JOSÉ CARLOS, LUQUE HENARES, ELISABET,
CASTILLA MESA, M^a TERESA 985

**HACIA LA INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL: ESTUDIO DE
REVISIÓN DE PROGRAMAS INCLUSIVOS**

TALLÓN ROSALES, SUSANA, HERVÁS TORRES, MIRIAN 993

**MARCO COMÚN DE COMPETENCIAS DIGITALES
DEMANDADAS POR LAS EMPRESAS COMO VEHÍCULO DE
INCLUSIÓN LABORAL DE ALUMNADO GRADUADO CON
DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ANDALUZ**

TORRECILLA GARCÍA, JUAN ANTONIO, LUQUE HENARES, ELISABET,
CASTILLA MESA, M^a TERESA 1001

**SEXISMO AMBIVALENTE: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL,
ANÁLISIS E IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

FERNÁNDEZ CASTILLO, ANTONIO 1015

**LA INCORPORACIÓN DE MEDIDAS PROMOTORAS DE
LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS PLANES Y
PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO MEDIANTE EL USO DE
LA RÚBRICA COEDUCATIVA**

PINO RODRÍGUEZ, ANA M.^a 1025

**MEDIDAS PROMOTORAS DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A
TRAVÉS DE LOS PLANES Y PROYECTOS EDUCATIVOS DE
CENTRO**

PINO RODRÍGUEZ, ANA M.^a 1033

**ENTRE LA MASCULINIDAD Y LA FEMINIDAD: EL COLECTIVO
LGTBI Y LA CONSTRUCCIÓN INCLUSIVA DE IDENTIDADES**

MORALES VALERO, MANUEL 1041

SER MUJER ENTRE DOS MUNDOS

BELKAT, SOUKAINA 1051

**ACCESIBILIDAD DE LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICA
DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE**

DÍAZ-LEVICOY, DANILO, SALGADO-ORELLANA, NORMA,
GUTIÉRREZ-SALDIVIA, XIMENA, BARRÍA NAVARRO, CECILIA 1059



LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD COMO HERRAMIENTA PARA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

GALICIA NARANJO, M^a ESTHER, MERINO AGUILAR, ANA MARÍA..... 1069

PONTE LAS GAFAS DE GÉNERO: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN IGUALDAD DE GÉNERO

SÁNCHEZ TORREJÓN, BEGOÑA, BAREA VILLALBA, ZULEMA 1077

DOCENCIA Y FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

DOCENCIA Y FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

HINOJO-LUCENA, FRANCISCO JAVIER..... 1087

ACTITUDES Y PERCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

ISEQUILLA ALARCÓN, ESTELA, LEIVA OLIVENCIA, JUAN J. 1095

ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN EN INCLUSIÓN EN FUTUROS MAESTROS

MARTÍN PASTOR, ELENA, GONZÁLEZ-GIL, FRANCISCA1103

ATENCIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: ESTUDIO DE CASO EN EL GRADO DE MAESTRO

LLEDÓ CARRERES, ASUNCIÓN, LORENZO LLEDÓ, GONZALO, LORENZO LLEDÓ ALEJANDRO, ARRÁEZ VERA GRACIELA, MARCOS GÓMEZ PUERTA1107

CAFÉ CON SIGNOS EN EDUCACIÓN: PEDAGOGÍA INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

GARCÍA GARCÍA, MAYKA, ZARZUELA CASTRO, ANA, BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS, SÁNCHEZ CALLEJA, LAURA, COTRINA GARCÍA, MANUEL.....1117

CREANDO ESCUELA INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA A PARTIR DE GRUPOS INTERACTIVOS

RUIZ RUIZ, M^a ELENA, QUINTANO NIETO, JUDITH, TEJEDOR MARDOMINGO, MARÍA.....1127

CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

VALLE FLÓREZ, ROSA EVA, COLMENERO RUÍZ, M^a JESÚS1135





EL RETO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA REBOLLEDO GÁMEZ, TERESA.....	1145
EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA CIENTÍFICA MULTILINGÜE PARA LA INCLUSIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD ARROYO GONZÁLEZ, ROSARIO, FERNÁNDEZ LANCHO, ERIC.....	1153
FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: ENTRE LAS EXPERIENCIAS DE VIDA Y LAS INVESTIGACIONES EN PROFUNDIDAD VIGO ARRAZOLA, BEGOÑA, SORIANO BOZALONGO, JUANA, DIESTE GRACIA, BELÉN.....	1163
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL MUNICIPIO DE ARMENIA, QUINDÍO – COLOMBIA, EN TORNO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR CASTELLANOS LÓPEZ, ANGÉLICA DEL ROSARIO, MARTÍN CILLEROS, MARÍA VICTORIA, SÁNCHEZ-GÓMEZ, MARÍA CRUZ.....	1173
FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN. DESDE LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE FORMACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL SERPI GARCÍA GONCET, DANIEL.....	1183
FORMACIÓN EN INCLUSIÓN: UNA TAREA PENDIENTE GONZÁLEZ-GIL, FRANCISCA, MARTÍN-PASTOR, ELENA, POY CASTRO, RAQUEL, GÓMEZ-VELA, MARÍA, FERNÁNDEZ HAWRILAK, MARÍA.....	1193
FORMACIÓN Y APOYO EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISLEXIA BARO, SERENA, GÓMEZ ORCAJO, ALBA.....	1197
GAMIFICACIÓN: PRINCIPIO DIDÁCTICO PARA LA INCLUSIÓN ROSAL FRAGA M ^a ISABEL, AGUDO PRADO, SUSANA, ÁLVAREZ ARREGUI, EMILIO, RODRÍGUEZ MARTÍN, ALEJANDRO.....	1205
HABILIDADES RELACIONALES Y AFECTIVAS EFICACES EN DOCENTES: INCLUSIÓN EMOCIONAL EN EL PROGRAMA EDUCACIÓN COMPENSATORIA SORIA ALDAVERO, ESTHER.....	1211
HACIA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA E INCLUSIVA DESDE LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE VALDEZ VILLA KELLY, GÓMEZ CASTILLO ROSA ISELA, VIRAMONTES CAMPOS, OTONIEL, COVARRUBIO ADAME, ELSA LIZHET, DIAZ DOMINGUEZ, PEDRO JOSÉ.....	1225

HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA: REPENSAR LA FORMACIÓN INICIAL	
CABRERA CUADROS, VALESKA, LÓPEZ CARRETERO, ASUNCIÓN	1235
IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN	
GÓMEZ GÓMEZ, MARÍA DEL CARMEN, OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER.....	1243
INNOVACIONES METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS PARA LA ESCUELA INCLUSIVA	
HERNÁNDEZ GARRE, CARMEN M ^a , FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M ^a DEL MAR, CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN, AVILÉS SOLER, BORJA	1249
INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON TDAH EN EL AULA	
AGUILAR PARRA, JOSÉ MANUEL, DOMÍNGUEZ OLLER, JUANA CELIA	1259
JUSTICIA SOCIAL, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO, JUÁREZ ROMERO, CLAUDIA AMANDA	1267
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL: COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN	
LUQUE DE LA ROSA, ANTONIO, CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN, HERNÁNDEZ GARRE, CARMEN MARÍA	1275
LA EXPERIENCIA MUSICAL COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE APS	
BERMELL CORRAL, ÁNGELES.....	1285
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN. EVOLUCIÓN NORMATIVA Y SITUACIÓN ACTUAL EN TURQUÍA, REPÚBLICA CHECA E ITALIA	
CASADO-MUÑOZ, RAQUEL, CANFAROTTA, DANIELA, KORBEB, GAMZE, LOJACONO, CARLA, WOLF, JANET.....	1295
LA FORMACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ASIGANTURA DE PROCESOS Y CONTEXTOS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE PROFESORADO	
CHOCARRO DE LUIS, EDURNE	1305
LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. MEDIDAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL	
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, YESSICA, FERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA JOSÉ,	





FLORES TENA, MARÍA JOSÉ, CAURCEL CARA, MARÍA JESÚS.....1313

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON
DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN EN LOS COLEGIOS
BILINGÜES**

PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN, DOMINGO GÓMEZ, BELINDA,
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, RAÚL..... 1323

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA
LA INCLUSIÓN**

ROSAL FRAGA M^a ISABEL, AGUDO PRADO, SUSANA, ÁLVAREZ ARREGUI, EMILIO,
RODRÍGUEZ MARTÍN, ALEJANDRO.....1331

**LA VOZ DEL ALUMNADO, APRENDIZAJE Y SERVICIO E
INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA A TRAVÉS DE HISTORIAS
DE VIDA**

GONZÁLEZ SOUTO, ESTHER ANA 1337

**MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE COMPITEN
CON LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

SÁNCHEZ ALEX, SABINA 1349

**METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA LA FORMACIÓN
DOCENTE DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA**

DOMÉNECH VIDAL, ANA, AGUIRRE GARCÍA-CARPINTERO, ARECIA..... 1359

**MODELO DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS
CON SORDERA EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

LAFUENTE CARRASCO, ÁLVARO, JURADO DE LOS SANTOS, PEDRO,
SOLER COSTA, REBECA 1367

**PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES CEUTÍES ACERCA DE
SU PREPARACIÓN PROFESIONAL ANTE EL RETO DE LA
INCLUSIÓN**

LATORRE MEDINA, MARÍA JOSÉ, BEL BLANCA, YOLANDA,
BLANCO ENCOMIENDA, FRANCISCO JAVIER 1377

**PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE
LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO**

COLMENERO RUIZ, M^a JESÚS, GONZÁLEZ CASTELLANO, NURIA 1389

**PROGRAMA DE APOYOS INDIVIDUALIZADOS: UN PUENTE
ENTRE LA UPV/EHU Y ASPACE-GIPUZKOA**

CRUZ IGLESIAS, ESTHER, BARRERO GAMINO, VÍCTOR MANUEL,



SANTÍN BARRERO, BORJA, MENDIGUTXIA GASTIASORO, JUAN MARTÍN 1403

**PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS
CON SÍNDROME DE ASPERGER**

AGUILAR PARRA, JOSÉ MANUEL..... 1411

**ROL DEL EDUCADOR SOCIAL COMO GENERADOR DE BUENAS
PRÁCTICAS INCLUSIVAS: PERCEPCIÓN DESDE LA FORMACIÓN
PREPROFESIONAL EN EL PRÁCTICUM**

*SOLER MATEO, MIGUEL F., SERRALVO SILVA, MÓNICA,
GONZÁLEZ ALCARAZ, ANAIS, VILLALBA JIMÉNEZ, ESTELA,
FERNÁNDEZ ROBLES, JAVIER 1419

**TRADUCCIÓN DE CLÁSICOS E INCLUSIÓN: METODOLOGÍAS
PARA ESTUDIANTES CON DISLEXIA**

CANFAROTTA, DANIELA, CASADO-MUÑOZ, RAQUEL 1427

**UNIVERSITAS SEMPER REFORMANDA: LA UNIVERSIDAD
COMO ARTÍFICE PARA LA TOMA DE CONCIENCIA DE LA
CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS “EN
SITUACIÓN DE” DISCAPACIDAD**

MOLINA SAORÍN, JESÚS, ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, JOSÉ MARÍA 1437

**PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA LA FORMACIÓN
INICIAL DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE
CONTEXTOS REALES**

DE LA ROSA MORENO, LOURDES, MADRID VIVAR, DOLORES,
MAYORGA FERNÁNDEZ, M^a JOSÉ 1445

CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN

**MEDIACIÓN Y CONVIVENCIA: DOS CONCEPTOS CON UN
MISMO DESTINO**

GARCÍA GUZMÁN, ANTONIO, LÓPEZ BÁEZ, VANESA..... 1457

**AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y LIDERAZGO: ESTUDIO
COMPARATIVO ENTRE PROFESORES DE PRIMARIA Y
PROFESORES CON CARGO DIRECTIVO**

GONZÁLEZ PÉREZ, MARÍA GUADALUPE, MERCHÁN ROMERO, ISABEL MARÍA,
GONZÁLEZ HERMOSELL, JUAN DE DIOS..... 1465

**BULLYING Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO
EDUCATIVO (NEAE)**

GÓMEZ DOMÍNGUEZ, TERESA, NAVARRO MATEU, DIEGO, TEBAR YÉBANA, SUSANA 1475





CUESTIONARIO PARA MEDIR LA SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON NEAE EN REFERENCIA A LOS APOYOS PRESTADOS POR PARTE DEL SISTEMA ESCOLAR ESCORCIA MORA, CLAUDIA TATIANA, NAVARRO MATEU, DIEGO, GÓMEZ DOMINGUEZ, TERESA, ALONSO LARZA, LUCIA, ALFONSO ADAM, ESTRELLA.....	1487
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN JÓVENES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) POR MEDIO DEL TEATRO MADRIZ BERMÚDEZ, LINDA, SANDOVAL POVEDA, ALICIA, ANTÓN ARES, PALOMA.....	1497
EL PROCEDIMIENTO DE MEDIACIÓN FAMILIAR EN ANDALUCÍA LÓPEZ PICÓ, RUBÉN, BAUTISTA MARTÍNEZ, BRYAN	1505
EL ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL CONTEXTO ACTUAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, MARÍA DEL MAR, GUTIÉRREZ CÁCERES, RAFAELA, LUQUE DE LA ROSA, ANTONIO, IBÁÑEZ LÓPEZ, ANDREA	1515
EL TRASTORNO MENTAL GRAVE EN LA CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CRESPO MOLERO, FRANCISCO, SÁNCHEZ ROMERO, CRISTINA.....	1525
EN BUSCA DEL EQUILIBRIO EMOCIONAL. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA. TÍTULO DEL TRABAJO GARCÍA-MARTÍNEZ, INMACULADA, MARTÍNEZ-VALDIVIA, ESTEFANÍA	1533
ESTRATEGIAS EFICACES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES MARTÍN DELGADO, MARÍA	1543
LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA INCLUSIÓN EN EL AULA ORDINARIA DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES GARCÍA SEGURA, SONIA, RUIZ GARZÓN, FRANCISCA.....	1551
MEJOR ESPERO FUERA: CONVERSACIONES CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA AUTOEXCLUIDOS BARBERO CONSUEGRA, GABRIEL.....	1559



UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL AULA DE MEDIACIÓN: REDES DE APOYO ENTRE ALUMNOS	
JIMÉNEZ TOLEDO, ANTONIA, GALLEGO-VEGA, CARMEN.....	1569

EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN CENTROS EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN CENTROS EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS	
CRISOL MOYA, EMILIO.....	1583

ACTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO MEDIANTE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN	
BENET GIL, ALICIA, ESCOBEDO PEIRO, PAULA, MOLINER GARCÍA, ODET, SALES CIGES, M ^a AUXILIADORA, SANAHUJA RIBÉS, AIDA.....	1593

ALTAS CAPACIDADES Y AUTOCONCEPTO: ESTADO DE LA CUESTIÓN	
INFANTES-PANIAGUA, ÁLVARO, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ.....	1603

APLICACIÓN DE LA I-A EN EL CONTEXTO LOGOPÉDICO DE UN IES	
MORENO RUIZ, M ^a JOSÉ, CUEVAS LÓPEZ, MERCEDES	1611

APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LOS COLEGIOS	
FERNÁNDEZ HAWRYLAK, MARÍA, HUELMO GARCÍA, JONATHAN, ESCUDERO ALBANDEA, RAQUEL, UYARRA RIVERA, ARÁNZAZU	1619

CUANDO LOS MAESTROS SE CONVIERTEN EN ALUMNOS: FORMANDO EN EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE	
MATA SIERRA, SARA, SERRANO CHICA, FRANCISCA.....	1629

DERRIBANDO BARRERAS A TRAVÉS DE LA LENGUA DE SIGNOS	
BARBOLLA BAEZ, LIDIA, BELLO MOSCOSO, GREGORIO, RAMOS NOBLE, ANA MARÍA, SÁNCHEZ CABREJA, FERNANDO.....	1635

DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS COMO SUJETOS CON DÉFICIT VISUAL Y AUDITIVO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS	
DOMÍNGUEZ OLLER, JUANA CELIA, MANZANO LEÓN, ANA.....	1645





EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTRATEGIAS DOCENTES EN CENTROS EDUCATIVOS DE MÉXICO

RAMOS ESTRADA, DORA YOLANDA, MURILLO PARRA, LUISA DOLORES, SOTELO CASTILLO, MIRSHA ALICIA, ECHEVERRÍA CASTRO, SONIA BEATRIZ 1653

EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO METODOLOGÍA PARA CREAR ESCUELAS INCLUSIVAS

LÓPEZ AZUAGA, RAFAEL, SUÁREZ RIVEIRO, JOSÉ MANUEL..... 1665

EL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

ZARZUELA CASTRO, ANA..... 1673

EL JUEGO COOPERATIVO COMO MEDIO DE INCLUSIÓN

GÓMEZ GÓMEZ, MARÍA DEL CARMEN, OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER.....1681

EL MÉTODO DE LECTURA FÁCIL COMO ESTRATEGIA DE ACCESIBILIDAD COGNITIVA AL LENGUAJE ESCRITO EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

GÓMEZ-PUERTA, MARCOS, LLEDÓ CARRERES, ASUNCIÓN, LORENZO LLEDÓ, GONZALO, ARRÁEZ VERA, GRACIELA, LORENZO LLEDÓ, ALEJANDRO..... 1687

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES EN UN AULA ABIERTA ESPECÍFICA DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ, SARAI MERINO RUIZ, IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE, M^a CARMEN CEREZO MAÍQUEZ 1697

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE COMO UN NUEVO MODELO PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

BALLESTEROS RUIZ, MARÍA DEL MAR, LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO 1709

ESCUELA INCLUSIVA Y PERCEPCIÓN DE RECURSOS: EL CASO DE UN INSTITUTO PROFESIONAL DE FOGGIA (ITALIA)

PASCALE, LUISADORA, LUQUE DE LA ROSA, ANTONIO, GUTIÉRREZ CÁCERES, RAFAELA, IBÁÑEZ LÓPEZ, ANDREA, CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN1719

ESTUDIO DE LAS AULAS ABIERTAS DE LA REGIÓN DE MURCIA COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

ESCARBAJAL FRUTOS, ANDRÉS, ALCARAZ GARCÍA, SALVADOR, GARRIDO GIL, CARLOS F, SOTO PÉREZ, FRANCISCO JAVIER..... 1729



EXPERIENCIA EN LA INCLUSIÓN ENTRE MAYORES Y NIÑOS FLORES TENA, MARÍA JOSÉ, FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ANTONIO, SANCHEZ HERNÁNDEZ, YESSICA	1737
INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. LAS MENTORÍAS UNIVERSITARIAS EN CÁDIZ PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES CORDERO MONGE, CARMEN, GOENECHEA PERMISÁN, CRISTINA	1745
INCLUSIÓN: “OBRAS SON AMORES Y NO BUENAS RAZONES” FERNÁNDEZ GÁLVEZ, JUAN DE DIOS	1755
INTELIGENCIA LÍMITE O BORDERLINE. INTERVENCIÓN ANTE LA HIGIENE CRISOL MOYA, EMILIO, MARTÍNEZ QUESADA, NOELIA, FERNÁNDEZ, PRECIOSA, CAURCEL CARA, MARÍA JESÚS, FERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA JOSÉ	1763
INVESTIGACIÓN INCLUSIVA: CO-INVESTIGACIÓN CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CANTABRIA HAYA SALMÓN, IGNACIO, ROJAS PERNIA, SUSANA, SUSINOS RADA, TERESA.....	1775
LA ASAMBLEA COMO ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN DE TODO EL ALUMNADO EN UNA ESCUELA UNITARIA MORENO-TALLÓN, FRANCISCA, FORTEZA-FORTEZA, DOLORS.....	1785
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UPV/EHU: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO CRUZ IGLESIAS, ESTHER	1793
LA ESCUELA VISTA POR LOS MÁS PEQUEÑOS: UN CONJUNTO DE ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN LÓPEZ GONZÁLEZ, IRIA	1803
LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, ¿REALIDAD O FICCIÓN? MORENO GUERRERO, ANTONIO, FUENTES CABRERA, ARTURO, LÓPEZ BELMONTE, JESÚS.....	1813
LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA MARTÍN CILLEROS, MARÍA VICTORIA, GALLEGO GONZÁLEZ, JOSÉ ÁNGEL, GARCÍA GONZÁLEZ, VEGA MARÍA, VARGAS HERNÁNDEZ, YADIRNACI, CIEZA GARCÍA, JOSÉ ANTONIO.....	1821





LA VOZ DEL ALUMNADO DE LAS AULAS ABIERTAS. GRUPOS FOCALES COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS ADAPTADOS ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR, MIRETE RUIZ, ANA BELÉN, DE HARO RODRÍGUEZ, REMEDIOS	1827
LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESCUELA INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO MATEOS-GUTIÉRREZ, CRISTINA	1837
LAS PROGRAMACIONES INTERDISCIPLINARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADULTOS COMO PASARELA DE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO MENOR INFRACTOR MORENO-TALLÓN, FRANCISCA, LÓPEZ ROCA, NURIA.....	1845
MEJORA Y CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ANDALUCÍA. ESTUDIO DE UN CASO. DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, FRANCISCO JAVIER, PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN, Dueñas Fuentes, José Raúl	1855
PARTICIPACIÓN, SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN PARA DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL FABREGAT PITARCH, ANTONIO, GALLARDO FERNÁNDEZ, ISABEL MARÍA.....	1865
¿POR QUÉ DESDE EL ARTE? APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA SALES CIGES, AUXILIADORA, MOLINER GARCÍA, ODET, BENET GIL, ALICIA	1875
POTENCIAL DE APRENDIZAJE EN NIÑOS PREESCOLARES DE ALTO/BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN COLOMBIA MATA SIERRA, SARA, GARCÍA MARTÍN, MARÍA BELÉN.....	1883
PRÁCTICAS INCLUSIVAS: POTENCIANDO HABILIDADES DE COOPERACIÓN A PARTIR DE UN CASO EN UN AULA DE SECUNDARIA CABRERA CUADROS, VALESKA	1891
PROGRAMA UNIVERSITARIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA GÓMEZ MONEDERO, JOSÉ ANTONIO, NÚÑEZ ANGULO, BEATRIZ, SANTAMARÍA CONDE ROSA, GÓMEZ ORCAJO ALBA	1899



PROPUESTA DE TRABAJO INCLUSIVO CON ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES Y TALENTOSOS CRESPO MOLERO, FRANCISCO, MARTÍ CARDENAL, FÁTIMA	1905
PROPUESTAS PARA LA SUPERACIÓN DE OBSTÁCULOS A LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, RAÚL, DOMINGO GÓMEZ, BELINDA.....	1913
REVISIÓN DE MEDIDAS, PROGRAMAS Y ACTUACIONES INCLUSIVAS EN EL ÁMBITO DEL DESENGANCHE Y EL ABANDONO ESCOLAR COTRINA GARCÍA, MANUEL J., GARCÍA, MAYKA, CALLEGO VEGA, CARMEN.....	1921
TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS CURRICULARES PARA VINCULARLAS AL TERRITORIO. DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO EN CASOS MÚLTIPLES. SALES, AUXILIADORA, MOLINER, ODET, LOZANO, JOSEFINA, AMIAMA, JOXE.....	1931
UNA ESCUELA INCLUSIVA PARA TODOS. PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL ESCOLAR MULTINIVEL CORTÉS RAMOS, ANTONIO, MORENO GONZÁLEZ, JOSÉ CARLOS, MARTÍNEZ PERAL, ISABEL.....	1941
UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA DE TRABAJO COOPERATIVO A TRAVÉS DE UNA WIKI DE AULA CEBRIÁN MARTÍNEZ, ANTONIO, GARCÍA PERALES, RAMÓN	1949
UNIDAD DE APOYO A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN (UCMD+I) DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID DE LA CRUZ MORENO, PAULA, PEÑA GIL, DIANA, PÉREZ LÓPEZ, REBECA, CUJI CUJI, ERIKA.....	1959
UNIMINUTO: UNA UNIVERSIDAD QUE TRABAJA POR LA INCLUSIÓN EN COLOMBIA AGUIRRE LEÓN, CÉSAR AUGUSTO.....	1967
VIVENCIAS DE CIENCIA ESCOLAR EN UN CONTEXTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA RAMS SÁNCHEZ, SUSANA, VALLESPÍN GUITART, MARÍA	1977
ABSENTISMO ESCOLAR: UNA RESPUESTA DESDE LA COORDINACIÓN MOYA MAYA, ASUNCIÓN, RODRÍGUEZ DÍAZ, GLORIA	1985





¿APOYO EN EDUCACIÓN INFANTIL?
MOYA MAYA, ASUNCIÓN, LIMÓN SÁNCHEZ, MARÍA1995

EL PROYECTO INCLUREC: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO
MOYA MAYA, ASUNCIÓN, GÓMEZ-HURTADO, INMACULADA 2005

PROYECTO U-DIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DE JÓVENES CDI EN LA UNIVERSIDAD
DE LA FUENTE ANUNCIBAY, RAQUEL, CUESTA GÓMEZ, JOSE LUIS, GONZÁLEZ BERNAL, JERÓNIMO, OROZCO GÓMEZ, MARTHA LUCÍA, GARCÍA DE LA FUENTE, VIRGINIA⁵2015

FAMILIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: APORTACIONES COMO AGENTE FUNDAMENTAL DE DESARROLLO
CONDE LACÁRCEL, ALFONSO, FERNÁNDEZ ALMENARA, MARIANO G. 2025

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGIAS DE ASISTENCIA EN AMBIENTES EDUCATIVOS VIRTUALES DE NIVEL SUPERIOR
HERRERA NIEVES, LILIANA, MONTES SOLDADO, ROSANA2031



PRESENTACIÓN

Por segunda vez el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, la Facultad de Ciencias de la Educación y la Universidad de Granada se sienten felices de acoger como foro de reflexión, debate e investigación, al grupo de profesores universitarios y congresistas que implicados en el reto de la educación inclusiva, durante treinta y cinco años, intentan dar respuesta a las exigencias del siglo XXI, construyendo una sociedad más justa y sin exclusiones.

Hemos querido asumir este año 2018 el reto de organizar el XV Congreso Internacional y las XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva con el título “Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas”, por considerar el liderazgo como elemento esencial para la práctica inclusiva y factor clave y nuclear en el campo de la investigación, a fin de potenciar la inclusión en los contextos de las instituciones educativas y en los diferentes ámbitos sociales.

En esta obra se muestra una extensa y profunda panorámica del estado de la cuestión en relación a los avances científicos y a experiencias pioneras, y de gran consideración, que vienen desarrollándose con resultados eficaces y por tanto dignos de ser conocidos en aras a abrir cauces e iluminar posibles actuaciones inclusivas.

En la primera sesión de la misma, investigadores de gran prestigio, tanto nacionales como internacionales, reflexionan sobre algunos de los agentes y condiciones que hacen posible que nuestros sistemas educativos sean más inclusivos y que nuestra sociedad se sustente en valores y principios democráticos que la hacen más justa y socialmente equitativa

La segunda sección muestra las investigaciones y experiencias que actualmente se vienen desarrollando en torno a diez temáticas que permiten acercarnos al campo de estudio sobre la inclusión y a aquellas practicas, tanto educativas como sociales, que la hacen posible en el siglo XXI.

Aspectos como políticas, normativa y legislación sobre inclusión; inmigración e interculturalidad; atención y desarrollo en la primera infancia; ciudadanía digital y TIC; inclusión en el ámbito socio-laboral; igualdad de género; docencia y formación para la





Liderando investigación y prácticas inclusivas

inclusión; convivencia y mediación y experiencias inclusivas en centros en las diferentes etapas educativas, son tratados desde la mirada de un gran número de investigadores, políticos, docentes, familias... en definitiva, por todos aquellos agentes que hacen posible un mundo mejor para todas las personas

Queremos aprovechar este espacio para agradecer a las instituciones públicas y privadas, asociaciones, miembros del comité científico y organizador y a aquellos que con su contribución han hecho posible y han enriquecimiento este encuentro.

María José León y Tomás Sola





Sección

I



LEADING INCLUSIVE LEARNING IN SCHOOLS

GERRY MAC RUAIRC

School of Education
National University of Ireland, Galway

INTRODUCCIÓN

This paper seeks to examine the work of school leaders in leading schools in the direction of an inclusive culture, framed by the politics of recognition. The aim here is to create a difference-friendly school ‘where assimilation to majority or dominant cultural norms is no longer the price of equal respect’ (Fraser 1996, p.4). In a school context this can be challenging for leaders, teachers and school communities. Schools are often places where normalization is a distinct part of the deliberative practice of schools (Graham and Slee, 2008). This coupled with the extent to which schools as institutions are often characterized by deeply sedimented practices (Laydar, 1997) can make change and innovation seem impossible. A recent book by Labaree ‘Somebody has to Fail’ provides a chilling account of the broad, persistent patterns of failure and success that characterize education more broadly. However, it can be more helpful to take a more hopeful stance on this issue and to explore how school leaders can create room for individual leader agency in the context of articulating room for hope in the way they advocate for a more inclusive type of school experience for children and young people. This chapter will begin by clarifying some issues in relation to the remit of leadership for inclusive schools, the main body of the chapter seeks to examine both the exclusionary practice of schools and the manner in which schools deal with difference in an effort to help shape a way of thinking about school that might help the achievement of more inclusive school environments.

What are we talking about?

To begin it is necessary, from the outset, to make a distinction between leadership for inclusive schooling and inclusive leadership. In the case of the latter, the view in this chapter is that inclusive leadership is an organisational management style that can involve a whole range of practices. Included here are leadership characteristics such as





good teamwork, good collaborative practice, a commitment to distributed leadership to name a few. Many of these activities would characterise what is viewed in much of the literature as good leadership practice. Many of the identified practices with respect to distributed leadership can actually be encompassed within the notion of inclusive leadership (Gronn, 2000, Harris 2013, Spillane, 2006). Essentially what is meant here is a way of working as an inclusive leader in the day to day practice of involving staff in a range of ways. This does not mean, however, that this inclusive leader is actually working towards an inclusive type of school. Working for inclusion requires an ethical stance, a deliberative and reflexive development of a mindset that seeks to explore difference and diversity and to problematize what is done with difference and diversity in order to create an inclusive culture within an organisation. Both forms of leadership can be connected; it is unlikely that an inclusive school is achieved unless inclusive leadership practice frames the running of a school. Notwithstanding this, it is important to recognise that they are not the same and consequently when we discuss many of the difference types of leadership that are outlined in the literature many of them do not automatically lead to more inclusive schools and indeed many of them do not problematize many of the issues that need to be explicated in order to achieve this outcome (Lumby 2012).

In any conversation about inclusion it is necessary to accept the notion that inclusion is a very complicated and complex idea that has been the subject of much criticism and contestation and sometimes much opposition (Allan, 2008; Florian, 2008; Warnock, 2005). This contestation is played out in schools, within the broader field of education as well as more broadly in society in debates around social inclusion, integration and segregation where ideas and very different concepts are used, often interchangeably, resulting in mixed and confused outcomes at every level of operation from policy to the minutiae of practice. A range of discursive strategies that serve to close down discussion and debate often ensue, thereby allowing the status quo to prevail can often frame discussion on this issue. Comments such as 'It's all too idealistic' or 'that's all very well in theory but that won't work in my school' may well be familiar to the reader. Consequently, in exploring inclusion, it is sometimes necessary to work in the field of deconstructive forms of critical thinking and engagement where the search for solutions and answers is suspended and where dialogue and possibilities can prevail (Biesta & Stams, 2001). In the scenario, closure isn't always possible nor is it possible to be definitive about the range of strategies and procedures that can be used in schools for practice to become inclusive. At times, this can be difficult in a field of education that can be delimited by the search for classroom ready answer to very complex issues and compounded by a high level of moral closure (Goffman, 1956) about how to 'do education' and specifically, in this case, how to be an education leader. A little more tolerance for ambiguity is needed here and fostering this culture a key issue for a leader, in pursuing this, is to move staff toward this more openly tolerant discursive space by seeking to encourage discursive strategies and ways of working that open up dialogue.

Debates relating to inclusion and the language relating to inclusion are somewhat problematic and create a particular set of discursive circumstances that need to be explicated. The first relates to the claim that much of the discussion around inclusion

continues to overly rely on discourses emanating from special education literature. The single axis framework that underpins this work and subsequently mediates many discussions has not always been helpful to the broader inclusion debate (Mittler, 2008; Corbet, 1996). By conflating our views of inclusion with SEN only in our debates and discussions, we serve to narrow the concept and limit the potential of inclusion to transform school experience for all children. A related issue here is the manner in which discourses of the past continue to be carried in discourses of the present. This is particularly evident in the context of the paradigms that have framed the special education field. In this context, paradigms have moved from exclusion to segregation, from segregation to integration and now to inclusion. Since there is no clear cut 'end of an era' where all that went before is discarded (Foucault), and since practice takes on new paradigms slowly and through a process of a transformation of existing practice, current discourse and practices relating to inclusion, if and where they exist, hold residual ideas from each of the 'SEN eras'. This sometimes results in a conflation of ideas which in turn contribute to confused models of both policy and practice. These confused views also appear in relation to dealing with other group differences; methods of dealing with religious diversity, for example, can be very exclusionary. Having a child sit and read at the back of a class while his or her peers engage in religious instruction is hardly good practice. Yes the child is not 'doing' religion but he is 'othered' from his peers on the basis of his religious background. The result of this can impact the extent to which poor practice can be explicitly 'called' or named as such. By creating confusion around the notion of inclusion, a cover is provided for practice that can fall short of the mark. People have argued for some time now to extend the discussion about the idea of inclusion beyond the SEN focus and align more clearly with the well-established view that inclusion is a broad construct and incorporates a range of differences that together form the diversity that exists within schools. In this way, it is possible to challenge many of the zones of exclusion that persist in education systems. This discourse provides a further platform on which to expose the extent to which schools resonate with dominant groups in society to the exclusion of other groups. Social class, for example continues to be the primary determinant of success or failure for students and the exploration of this continues to be the focus of a considerable body of research (Reay, 2007; 2009, Laureau and Goyette 2014, Mac Ruairc, 2011a, Lynch et al 2016). Other studies point to the alarming manner that ethnicity, sexuality and gender create unequal and sometimes very negative school experience for students.

Defending difference and explicating exclusion

This paper argues that what needs to be at the core of the issue of inclusion is the idea of difference, the manner in which difference is understood and the manner in which this understanding is incorporated into the way we teach, the way we assess, the way we run our schools and the way school is experienced by all students. In this context, leaders need to take on board the manner in which the concept intersectionality (Anthias, 2008; Hill Collins et al, 2016) provides an insight into difference and diversity, creating a view of difference that is very complex is rarely discussed in the education literature. A failure to deal with the idea of intersectionality and the multiplicative manifestations of the marginalization (Anthias, 2008) that can occur for certain students again leads to





an incomplete/ flawed understanding the of students we have in our schools with the concomitant result that school can and do continue to fail certain groups of students. It is not surprising therefore, that achieving an inclusive school system requires a radical shift in how we conceptualise schools and how we frame and develop the leadership of these schools. It is a reconceptualization; what Slee calls a radical reconceptualization and reconstruction

Inclusive schooling is concerned with the educational experiences and outcomes for all children. Since present forms of schooling routinely deny human rights and exclude students on the basis of race, ethnicity, gender, disability, sexuality, class – inclusive education is a project of reconceptualization and radical reconstruction (Slee, 2001, p.174)

This paper proposes a way of working inclusion that forefronts the quest for a ‘difference-friendly school’. This begins with recognition and respect for the multiple identities that teachers, children, young people and school communities bring to the schoolroom. What is key here is working with and valuing difference and meeting the inevitability of diversity with open mind and hearts. There are two elements encompassed in this approach and a consideration of both should provide for the foundation of a more inclusive school.

The first deals directly with diversity, how schools work with difference, how and where it is identifiable, made visible and recognized. Key here is the response of the school leadership and the school community to this diversity i.e. what happens when schools, leaders and teachers, encounter that which is ‘other’ to them. This process is mediated by a deeply personal component. In order for the opening up to happen individuals have engaged in deliberative reflexive action to confront personal biases and reformulate a professional stance that is applicable to, and facilitative of, an inclusive system. This is where the action of hearts and minds comes together and without engaging in this type of transformative thinking (Shields 2016) effort at inclusion will remain surface and perfunctory. The second and related component of the process is derived from the need to problematize exclusion in our schools. Whether we choose to admit it or not exclusion is embedded in our school systems - in the rituals, practices and outcomes that frame, to different and varying extents, all education systems. There are very few systems, if any, that can claim to be positioned outside the practices of exclusion when it comes to models of school practice. For the purpose of illustration this chapter will now focus on core examples of the type of sedimented types of exclusionary practice that often prevail. The first relates to the well-established practice of individualising failure within our education system. A core value, which is sometime tacit and implicit in systems rather than overt and explicit, is the persistence of meritocratic ideology in schools (Lampert, 2013). Within this construct the student become the source of failure. This value system has been applied to individual children, as well as to groups. In the context of SEN there has been a disability hunt (Baker 2002) ongoing for years in search of a label to define the child. The diagnosis process itself is not in itself negative, in inclusive schools this label is used to support and build



on the child's strengths and interests, in less inclusive schools it can lead directly to a deficit view of a child or a group of children often through a process of essentiality the child on the basis of SEN diagnosis (Kinsella and Senior, 2008; Senior, 2009). Another example of this type of exclusionary thinking, is the manner in which the issue of sexuality and sexual differences in schools is often conflated with and confined to dealing homophobic bullying (Greytak, 2016). This, albeit important action, creates a winners and losers, the bully the bullied and in many cases the only time that sexuality is mentioned in schools is in the context of bullying. Again this type of practice locates the difference very firmly at the level of the individual student and places very little onus on the system to examine the practices that's marginalised this form of difference in the first instance. 'Exclusion and segregation are key elements in protecting an education system which does not sufficiently cater for individual differences' (Evans and Lunt 2005, p. 52).

The second issue relates to the prevalence of deficit thinking in the way different groups of students' travellers, Muslims, girls, boys etc are discussed. While the literature in relation to profiling lower Socio Economic Status groups in this way is both persistent and prolific this is not the only group subjected to widespread deficit views. This perspective is something that is the core many of the ways children of multiple social groups of students are categorised. These binaries of 'us and them' rely for their production and reproduction to a large extent on what is valued in each individual school. A type of 'schools like ours' perspective that shapes what it is a school views as the most desirable type of student. In many ways, this is the sum of the parts of any school culture and the outcome can be specific and localized. Nonetheless, many schools' views coalesce with respect to how certain groups are perceived. The manner in which traveller children are included or not included in many Irish schools is a very clear case of schools arriving at a reasonably agreed view of the deficits embedded in traveller culture when read against the prevailing norms of many schools. The power of the norm here is significant, creating an idealized center and developing an arsenal of techniques to measure the distance from this centre is a very problematic aspect of how some schools function. The extent to which schools are structured on the assumption that we have a 'normal' child is a central part of a change mandate for leaders. Challenging these views and the practice that emanates from these views together with providing alternatives to the assumptions and discursive strategies that frame this type of thinking is one of the core task of leadership focused on creating inclusive schools.

Leadership for Leaders

For many years now working in this way was the preserve of some heroic, charismatic types of school leaders who worked above and beyond what was expected in order to achieve very positive inclusive outcomes for the schools they lead (see Wrigley, 2012, Thomson 2007, Lingard, 2014). More broadly, leaders can now take more sustenance from recent work on well-being and belonging that has focused on making school spaces where children belong and feel that they belong as a core requirement of





school experience is placing work with and on this affective engagement closer to the centre of the remit of schools (Bradshaw, 2016; Spratt, 2017). For these developments to provide a sustainable space for inclusive schooling it will be necessary to ensure that this drive toward well-being and belonging will incorporate the idea of intersectionality mentioned previously in this paper. The idea that marginalization is a multiplicative experience is essential (Donnor et al. 2016). Dealing with belonging cannot default to the single axis framework that has framed the work on SEN in school systems. If a child happens to be identified in a number of marginalized groups e.g. a low SES, black, gay young man, the space that is created by this new focus on well-being needs to be adequately conceptualized so that all of the child belongs not just the bits the school chooses to recognize.

Leading inclusive school shares many of the aspirations of other related or cognate endeavours that focus on issues such as social justice, equity, equality and other discourse that share a commitment to creating a better, more sustainable world. While this may be normative it is a different kind of normative, one that dreams and transforms rather than seeks to curtail and reduce. It is not coming from the same place as scholarship that produces a list of desirable leadership behaviours or practice that will yield particular outcomes – the transferrable epistemologies (Gunter), of so many ‘how to do school leadership’ manuals. Nurturing this type of leaders will be a different process because there are no easy answers. There are no recipes. Rather this requires an intellectual engagement with a much more complex set of discourses and perspectives that reflect a recognition of a view of school leadership that complex to its core. Not because of the intensification brought about by neoliberal reform but because of the core task of the formation of children and young people that should be the defining of all leadership practice in schools.

At the risk of producing a normative list of factors that might shape good leadership for inclusive schools, a number of key features of what contributes to the repeated daily achievement of an inclusive school environment are summarised below. It will become clear that this is not a science experiment in search of replicable outcomes. The variables in this list are many and the outcomes will most likely be diverse and nuanced, filtered by individual leaders in very specific contexts with different constraints and opportunities for action. Such is the evolving and iterative nature of the situated activity that takes place in often unique social settings (Layder 1997). The commitment to inclusion continues but understanding what inclusion is like, where it is missing, what is required to keep moving toward this outcome will require on-going problematizing – it is the essence of lifelong learning. As thinking and ideas move on practice needs to be challenged and re-imagined. There has to be a fluidity inherent in this type of approach to leadership and this is challenging at many levels. It requires that leaders take on board the idea that education is a political process, deeply immersed in cultural politics. Important to for leaders is to recognise that they themselves and all school staff are cultural workers. Leadership for an inclusive school has to make space for a consideration of the broader social conditions within which school happens, Failure to do this, greatly limits the reach of the educative process, allowing some who have the wherewithal / ability to access the extra elsewhere thereby creating or reproducing

patters of inequality and exclusion. Not taking account of the cultural circumstances of children and young people runs the risk of not helping children deal with the world in which they live, leaving them without the prerequisites necessary to engage proactively with their social worlds so as to enhance their own sense of belonging to a world they have been helped to understand. Central to this for leaders in inclusive schools is a commitment to learning and deliberative, reflexive focus on developing the pedagogical core (OECD, 2015) of the school as the heart of leadership. It is here that the transformative power of pedagogy can be realised and consequently it is where leaders need to become more and more visible and knowledgeable. Leading learning in a school could be viewed as a prerequisite for ensuing that a school is working towards creating a more inclusive culture. It is in the classroom that inclusion is realised – this does not mean that classrooms are left to work it out themselves. The task of leadership here is to support teachers to create inclusive classrooms. In order for this to happen this means that leaders need to know and understand what is happening in classrooms.

This task is not easy, positioned as schools are in a world where demands are placed on schools to perform in particular ways and to deliver and make visible outcomes derived from predetermined norms and expectations. The much-critiqued neoliberal worked had impacted the manner in which school and school leaders approach the idea of inclusion. A high stakes accountability culture can often create the demand for the commodification of children and for the creation of hierarchies of children that can in turn help the school perform to a particular outcome. The resurgence of streaming, banding and setting in schools is a response to this type of pressure that labels and packages children in exclusionary zone for treatment. The dark side of leadership indicates that schools sometimes engage in practices that are far from laudable in order to ensure the most desirable profile for a school. A good example of how patterns of exclusion continue to persist can be seen in the manner in which gender remains an issue for inclusion. Gender still segregates and, despite widespread developments in the field, some fundamental traditional views in relation to gender and patterns of participation in education prevail, either tacitly in terms of teachers' assumptions, or explicitly in terms of particular forms of practice that continue to exist in schools (Smyth et al 2011; Lodge and Lynch, 2003)

CONCLUDING COMMENTS

In some ways the task of inclusion is only beginning. There are many existing structures in the school systems that present a highly stratified, segregated system on the basis of age, class, gender, language, religion and sometimes race/ethnicity. In Ireland, for example, we have catholic schools, church of Ireland schools, Muslim schools, schools teaching though the medium of Irish, junior primary schools, senior primary schools, SES disadvantaged schools, educate together schools, voluntary secondary schools, Education Training Board schools, the list is long and growing and also presents a problem for inclusion and how we think about inclusion. We divide up our school population in almost every conceivable way and then ask of schools to include. These systemic structures create a sense that there are spaces for certain





types of children and thereby creating a structurally exclusionary framework, sustained by exclusionary norms, creating very real challenges for leaders committed to creating an inclusive school. Finally, while there is a hope that each leader will leave their mark on a school, there is often a desire to preserve the school as it is, to make sure that what the school has always stood for prevails. This is often at the core of the job description for an incoming school leader. This requirement is often packaged in the seemingly benign indisputable language of tradition, particularly in the case of more prestigious, middle-class schools. The task of leadership in these cases often becomes preserving the privilege always enjoyed by the students in these schools. More recently upholding the religious ethos of a school, another form of tradition, has become a task of leadership in Irish schools. An example of this in catholic schools is a reviewed focus in the appointment of leaders who will commit to upholding the religious ethos of the school. Recent controversies in Ireland around the control and governance of most of the schools and signifies clearly how this renewed focus on tradition is impacting on the creation of exclusionary practice at the stage of admission to schools – before the children ever takes his or her seat in the classroom. This provides a very recent indicator of just how far there is to travel on this journey toward inclusion

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan J. (2008). Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice, Springer: Netherlands.
- Anthias F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality; an intersectionality frame for understanding identity and belonging, *Migration and Social Change*, 4(1), 4–19.
- Biesta, G.J. & Stams, G.J.J. (2001). Critical thinking and the question of critique: ome lessons from deconstruction, *Studies in Philosophy and Education* 20 (1), 57-74
- Baker B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and normalization of school children. *Teacher's College Record*, 104(4), 663–703.
- Bradshaw, J, (2016). The well- being of children in the UK, *British Journal of Special Education*, 3(1), 3–10
- Collins, P. H., Bilge, S. (2016). Intersectionality: Key Concepts, Polity Press
- Corbett J. (1996). Bad-mouthing: The language of special needs. London/New York:
- Donnor, J.K., A. D. Dixon, C. Rousseau Anderson, T. C., Howard, O. Navarro, Critical Race Theory 20 Years Later, *Urban Education*, 51(3), 253 – 273.
- Evans. J. and Lunt I (2005). Inclusive education: are there limits? In Topping. K. and Maloney S. The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education, 41-55 London: Routledge Falmer Press.
- Florian L. (2008). Special or inclusive education, future trends, *British Journal of Sociology of Education*, 35 (4), 202- 208
- Foucault M. (1977). Discipline and punish: The birth of the prison, London, Penguin Books.



- Fraser, N. (1996). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation *The Tanner Lectures on Human Values* Stanford University April 30–May 2, 1996.
- Goffman, Erving (1956). The presentation of self in everyday life. Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre.
- Graham L. (2006). Discourse analysis and the critical use of Foucault, Sydney: Australian Association for Research in Education
- Graham L. and. Slee R. (2008). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277–293.
- Greytak, E.A., Kosciw, J.G., Villenas, C. & Giga, N.M. (2016). From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers. New York: GLSEN.
- Gronn P (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership* 28(3), 317–338
- Gunter, H. (2006) Knowledge Production in the Field of Educational Leadership: A place for Intellectual Histories, *Journal of Educational Administration and History*, 28 (2), 205-215.
- Harris A (2013b). Distributed leadership friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), 545–554.
- Labaree, D.F. (2012). Somebody has to fail, Harvard University Press.
- Lampert, K. (2016). Meritocratic Education and Social Worthlessness. Plgrave Macmillan
- Lareau, A, and K. Goyette (2014). Choosing Homes, Choosing Schools. New York: Russell Sage Foundation.
- Layder D. (1997). Modern social theory, London, New York: Routledge.
- Le Blanc, Paul (2016) From Marx to Gramsci: A Reader in Revolutionary Marxist Politics, Haymarket books
- Lingard, B. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: The effects of testing and data infrastructures, *British Journal of Sociology of Education* 35(5)
- Lumby, Jacky (2013). Distributed leadership: the uses and abuses of power *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5)
- Lynch, K., Baker, J. and Lyons, M. (2016). Affective Equality: Love, Care and Injustice, Palgrave Macmillan.
- Kinsella, W., Senior, J (2008). ‘Developing inclusive schools: a systemic approach’. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 651-665.
- Morrell, R., Davies, L. Lynch K., Crean, M. and Subrahmanian, R., (2007). Gender, schooling and global social justice: Review symposium, *British Journal of Sociology of Education*, 28 (6), 797-813
- Mac Ruairc, G., (2009). ‘Language, Socio-economic class and educational underachievement’ In: Sheelagh Drudy (eds). *Education In Ireland: Challenge and Change*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Mac Ruairc, G., (2011a). ‘Where words collide: social class, schools and linguistic





- discontinuity'. *British Journal of Sociology of Education*, 32 (5), 541-561
- Mac Ruairc, G., (2011b). 'They're my words - I'll talk how I like! Examining social class and linguistic practice among primary-school children'. *Language and Education*. 25 (6): 535-559.
- Mittler P. (2008). Planning for the future: Planning for the 2040s: everybody's future, *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208
- OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, OECD Publishing, Paris.
- Reay et al (2007). 'A Darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling, *Sociology*, 41 (6),1041-1060.
- Reay. D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality *British Journal of Educational Studies*, 54 (3),288-307.
- Senior, J. (2009). ADHD: Inclusion or Exclusion in Mainstream Irish Schools? in: Sheelagh Drudy (eds). *Education in Ireland: Challenge and Change*. Dublin: Gill and McMillan
- Shields, C.M. (2016). *Transformative Leadership: A Primer*, New York: Peter Lang.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 5, 167-177.
- Smyth, E, (2015). Wellbeing and School Experiences among 9- and 13-Year-Olds: Insights from the Growing Up in Ireland Study, Dublin, NCCA.
- Smyth, E. (2016). Social relationships and the transition to secondary education, *The Economic and Social Review*, 47 (4), 447-472
- Spillane JP (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spratt, J. (2017). *Well being, children and education: a critical analysis of well being discourses in schools*, Springer
- Thomson, P. (2007). Leading schools in high poverty neighbourhoods, *International Handbook of Urban Education*, pp.1049-107.
- Tony Bush & Derek Glover (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management* , 34(5)
- Warnock M. (2005). Special educational needs: A new look. *Impact*, 11, London: The Philosophy Society of Great Britain.
- Wrigley, T. (2012) Pedagogies of transformation: Keeping hope alive in troubled times in *Critical Studies in Education* 53(1), 95-108



EDUCACION INCLUSIVA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA

ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR

Universidad de Murcia, España
parnaiz@um.es

Resumen. La educación es un bien público que debe garantizar la equidad y el derecho a que todos reciban la respuesta educativa que necesitan y que ésta sea de calidad, como propone la inclusión educativa. La voluntad y el apoyo de las organizaciones oficiales es determinante para que este derecho se convierta en una realidad y la educación llegue a todos sin excepción. En la Etapa de la Educación Secundaria, dado que las características heterogéneas del alumnado son más evidentes y la propia estructura de la misma, a veces conseguir que los centros sean inclusivos, desarrollen prácticas de calidad y promueven el éxito de todos los estudiantes no es una tarea fácil. Se proponen por este motivo diferentes pasos que pueden generar una dinámica de trabajo válida que ayude a los centros educativos a transformar sus prácticas para ser más inclusivos.

Palabras clave: educación inclusiva, centros inclusivos, educación secundaria, buenas prácticas.





INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva defiende el derecho de toda persona a recibir una educación equitativa y de calidad que respete su manera de ser y de estar en el mundo (Ainscow, 2016). Es una bandera que enarbolan las diferentes organizaciones internacionales y nacionales con responsabilidad en este ámbito, apareciendo siempre en sus marcos de acción como uno de sus principales objetivos. Por su actualidad y vigencia cabe reseñar la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016a) en cuya agenda, establecida hasta 2030, la educación ocupa un lugar primordial para un desarrollo sostenible, al ser considerada como un factor inclusivo y crucial que promueve la democracia y los derechos humanos, afianza la ciudadanía mundial, la tolerancia, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible. “La educación facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia” (p.26).

Su marco de acción pretende en su objetivo 4 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Como la propia declaración indica la consecución de este objetivo requiere una nueva visión de la educación con carácter humanista que se sustente sobre “los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, sin olvidar la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (p.7). Por ello sus principios se encaminan a la consideración de la educación como un derecho humano y habilitador fundamental, y como un bien público para todos que garantiza el acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva y equitativa de calidad, gratuita y financiada con fondos públicos que dure doce años de los que al menos nueve deberían ser obligatorios. Sin que esto se produzca es muy difícil que la vida de las personas más vulnerables pueda transformarse.

La inclusión se caracteriza por su lucha contra las diferentes formas de exclusión y marginación existentes en el mundo actual, tanto de carácter social, económico como educativo. Una lucha contra las desigualdades en el acceso a la educación y por tanto a los aprendizajes y a la obtención de un trabajo justo y adecuadamente remunerado. Ante esta situación las políticas de los estados deben encaminarse a erradicar estas lacras que generalmente afectan a las poblaciones más desfavorecidas posibilitando oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida a través de la educación formal y no formal (UNESCO, 2016b).

En consecuencia, cada vez más se apela a la necesidad de que la educación inclusiva sea una realidad en los sistemas educativos que caracterice sus prácticas y proporcione los mejores resultados de aprendizaje, que deben ser evaluados con los instrumentos adecuados para que se puedan ir comprobando las mejoras que se producen conforme las mismas se van haciendo realidad. Por este motivo, debe continuar siendo un reto, a veces no fácil de conseguir según los contextos (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais y Desmarais, 2017), sobre todo, cuando las condiciones socioeconómicas



no son las más adecuadas o cuando los grupos de población vulnerable son numerosos, especialmente, en la Etapa de Educación Secundaria.

CENTROS INCLUSIVOS Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa determinante por cuanto permite la adquisición del conjunto de conocimientos y estrategias de aprendizaje que capacitan a los alumnos para incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades (Decreto 220/2015).

Conforme a lo dispuesto en el artículo 16 del Real Decreto 1.105/2014, de 26 de diciembre, y en el ejercicio de su autonomía pedagógica, organizativa y de los recursos de los que dispongan, los centros podrán organizar de manera flexible la atención a la diversidad en esta etapa, mediante el desarrollo de medidas o programas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre los que cabe mencionar las adecuaciones metodológicas y curriculares a las necesidades específicas de apoyo educativo, el desdoblamiento de un grupo de alumnos en las materias que se determine, agrupamientos de alumnos de diferentes cursos en las materias que se determine, agrupamientos flexibles para la realización de tareas puntuales de enriquecimiento curricular o de refuerzo educativo, o apoyo y refuerzo educativo dentro o fuera del aula en las materias del bloque de asignaturas troncales que el centro considere, preferentemente en: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas y Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas. Los centros docentes procurarán destinar estas medidas a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y TDAH, así como a aquellos alumnos que se hayan incorporado a un grupo ordinario después de haber cursado alguno de los programas al objeto.

Como se puede comprobar, la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria tiene unas características particulares en su estructura y organización, respecto a la atención a la diversidad, que deben conseguir que en la práctica se respete la dignidad humana y se reconozca la diversidad como un valor educativo (Arnaiz, 2000; UNESCO, 2015). Debido a las características heterogéneas y a la diversidad de necesidades educativas que el alumnado presenta en este tramo educativo y, en muchos casos, a los importantes desfases curriculares que se producen en esta etapa, se precisa la creación en las aulas de espacios de aprendizaje así como el establecimiento de pedagogías de calidad que permitan que los estudiantes progresen, comprendan su realidad y puedan trabajar por una sociedad más justa. La clave para todo ello es disponer de un currículo que responda a las necesidades de todos los estudiantes y que amplíe “la definición de aprendizaje utilizada por los docentes y los responsables sobre la toma de decisiones educativas” (p. 19).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En cambio, encontramos muchas veces que en esta etapa se da una importancia excesiva a los aprendizajes, en tanto conocimientos académicos de carácter conceptual, que los alumnos deben adquirir, siendo el docente el principal responsable de ello. La presencia en las aulas de metodologías de carácter tradicional, en las que el profesor dirige la actividad educativa y los alumnos son meros receptores de la misma, provoca tanto en el profesorado como en el alumnado sentimientos de frustración y fracaso, al no poder lograr los estándares establecidos por un sistema en exceso rígido. Asimismo, las competencias clave que se prevén conseguir en esta etapa, no se corresponden en ocasiones con las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas. Ante esta situación la aplicación de medidas específicas de atención a la diversidad se ha visto que, aun siendo un recurso válido, no es una buena solución ya que muchas veces su aplicación propicia el establecimiento de sistemas paralelos de aprendizaje no inclusivos y por tanto poco participativos que no ocasionan mejoras en el rendimiento ni en la obtención de éxito (Arnaiz, 2009; González, 2017; Vázquez-Varela y Domínguez-Alonso, 2015)

Se requieren, pues, procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el papel del docente no sea de mero instructor, sino de facilitador y guía del aprendizaje de un grupo diverso de estudiantes que comparten un marco común de objetivos y actividades aunque cada uno lo siga desde su propio nivel y a su propio ritmo de aprendizaje. El aula adquirirá entonces otra dimensión y se llenará de proyectos y actividades de la vida real con un fin concreto. Se trataría de acomodar las diferentes habilidades de los alumnos, adecuando objetivos, contenidos y actividades que generen buenas prácticas cuyas acciones, estrategias y metodologías mejoren la exclusión escolar que viven muchos alumnos en la etapa de educación secundaria obligatoria (Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009). Es necesaria una enseñanza basada más en la adquisición de competencias que en la memorización de contenidos. Así se demuestra en los diferentes informes PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), en los que en los alumnos españoles, no hay una relación directa entre los resultados académicos y las competencias adquiridas.

Para ilustrar esta afirmación, se muestra un ejemplo de ello en una clase de Biología de la ESO (Arnaiz, 2005, p. 127). El objetivo era aprender y entender las características y aspectos del crecimiento de varias plantas. El alumnado visitó un invernadero y participó en el cultivo de plantas dentro la clase. Además de los tradicionales libros de texto, el profesor de la materia y el de apoyo prepararon una variedad de materiales sobre las plantas (libros con dibujos de plantas en distintas etapas de crecimiento, folletos sencillos que mostraban como cultivarlas, libros con historias sobre plantas y libros de texto que tenían material sobre plantas, que iba desde lo más elemental hasta un nivel universitario). Como objetivos de aprendizaje, muchos estudiantes tenían que aprender y comprender los tipos de plantas (ej., vasculares, no vasculares), la terminología técnica de las partes de la planta (ej., tallos herbáceos) y los procesos técnicos de la vida de las plantas (ej., fotosíntesis).

Pero otros alumnos tenían sus objetivos específicos propios al tiempo que participaban en actividades de grupo con sus compañeros. Así, había un alumno que



tenía dificultad para leer y comprender bien las palabras técnicas que describían las plantas, pero aun así participó encargándose de etiquetar las partes de las plantas usando un lenguaje cotidiano. También aprendió junto a sus compañeros a poner semillas, esquejes, raíces y plantas pequeñas dentro de basura y a vigilar su crecimiento. El profesor le preguntaba aspectos básicos de las plantas y de los procedimientos básicos de su cultivo, de la misma forma que hacía preguntas a otros alumnos sobre la terminología técnica y los procesos de crecimiento. Los alumnos no sólo aprendieron acerca de las plantas, sino que trabajaron en equipo y contribuyeron a la mejora de la clase cultivando algunas plantas dentro del aula. Todos se beneficiaron. Un alumno aprendió las partes prácticas de las plantas y cómo cultivarlas, además de algunas palabras y aspectos de los procesos técnicos del crecimiento escuchando y observando a sus compañeros; otros relacionaron la terminología, los conceptos y las ideas técnicas que estaban estudiando en la clase de Biología con las plantas reales.

La clave está en llevar a nuestras aulas metodologías que fomenten la participación de los alumnos y el aprendizaje compartido, prácticas que les permitan entusiasmarse con lo que aprenden y que fomenten la adquisición y el desarrollo de verdaderas habilidades competenciales útiles para la vida.

Con la idea de trabajar para que los centros sean más inclusivos, Ainscow (2017), tras su importante trayectoria trabajando por todo el mundo con escuelas que quieren cambiar sus prácticas para ser más inclusivas y atender con calidad a todo el alumnado propone, como ya había hecho en anteriores ocasiones, cinco pasos fundamentales e interconectados que contemplan la inclusión como un viaje de mejora que los centros pueden emprender hacia la inclusión. De esta manera invita y anima a los centros a seguirlos para que las prácticas inclusivas vayan convirtiéndose en una realidad cada vez mayor en el siglo XXI.

1. Ten claro la dirección que quieres tomar

Este primer momento se dirige a que en la escuela se clarifique el significado de inclusión, que tenga claro de qué se está hablando cuando se utiliza este término en el centro, porque muchas veces se le da diferentes sentidos que pueden provocar que se tomen caminos diversos en un mismo grupo, lo que evidentemente dificulta encontrar el camino común que se quiere recorrer. Por eso la pregunta fundamental en este primer momento es: ¿qué entendemos por inclusión? Sabemos que la inclusión no se refiere solamente a grupos específicos que se consideran vulnerables (pobreza, discapacidad, pertenecer a una cultura diferente con una lengua materna distinta...), sino que “es una búsqueda interminable para encontrar los mejores caminos para responder a la diversidad del alumnado. Se refiere a aprender a vivir con la diferencia y a aprender cómo aprender desde la diferencia” (p. 2). Este proceso requiere en primer lugar que los centros identifiquen las barreras que dificultan el progreso de todos los estudiantes y traten de subsanarlas con procesos compartidos de mejora. La participación de toda la comunidad educativa es esencial en ello con el fin de apoyar a los alumnos que corren un mayor riesgo.





2. Utiliza las habilidades y el conocimiento existente

Los profesores disponen de muchas habilidades y de una gran experiencia de la que deben ser conscientes para poderlas compartir con el resto de los compañeros o personal que pueda apoyar en las aulas o tener cualquier otra responsabilidad docente. “Los profesores que son eficaces en responder a la diversidad de los estudiantes utilizan un amplio abanico de enfoques didácticos, entre los que escogen aquellos que juzgan apropiados para una clase específica” (p. 4). Esto es una cualidad fundamental ya que el acto didáctico que representa la enseñanza se ve enriquecido. Se parte de la programación de una actividad pero ésta se remodela, se recrea, se adapta, según la capacidad de responder a ella que tiene el alumnado con el fin de que finalmente sea resuelta y aprenda con ella.

3. Desarrolla un lenguaje compartido por la práctica

Los profesores necesitan utilizar un lenguaje común cuando comparten aspectos de su práctica. Para ello es esencial que dispongan de algún tiempo libre en su horario escolar para poder realizar actividades de planificación y formación que favorezcan el trabajo en grupo y la colaboración, así como la posibilidad de poder entrar a ver el trabajo que realizan otros compañeros en sus aulas. “Tener la oportunidad de ver a compañeros en el trabajo es crucial para desarrollar prácticas más inclusivas. A través de tales experiencias compartidas los docentes pueden ayudarse los unos a los otros para expresar lo que hacen en ese momento y definir lo que les gustaría hacer (p. 5). De esta forma, tendrán la oportunidad de tomar decisiones respecto a la planificación conjunta de la enseñanza y el diseño de materiales para llevar a cabo la misma. Se trata de desarrollar un lenguaje común mediante el cual los profesores que trabajan en un mismo centro puedan reflexionar y comunicarse aspectos específicos de la práctica, y crear oportunidades para que unos compañeros puedan ver trabajar a los otros y compartir sus experiencias.

4. Promueve el respeto por la diferencia

Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. Sin embargo, en una escuela inclusiva “existe habitualmente un grado de consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto por la diferencia y un compromiso de ofrecer a todos los estudiantes el acceso a las oportunidades de aprendizaje” (p.6). Se trata entonces de iniciar procesos de reflexión-acción que permitan revisar las prácticas educativas que se están llevando a cabo, con el fin de crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje que consideren como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos y las respeten

5. *Comparte la responsabilidad en el liderazgo*

La cultura y el sistema de organización de muchos centros educativos dificultan que los profesores puedan desarrollar procesos de innovación. En cambio, “las escuelas con una cultura inclusiva se caracterizan probablemente por la presencia de líderes que están comprometidos con valores inclusivos y con un estilo de liderazgo que anima a los individuos a participar en la toma de decisiones” (p. 6). Por consiguiente, si queremos que esta situación se modifique, es necesario crear condiciones organizativas que propicien el cambio tales como: un liderazgo eficaz no sólo del director sino de todo el centro; la implicación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones; el compromiso de planificar de manera cooperativa; establecer tiempos y espacios comunes para que pueda darse la coordinación; valorar el hecho de trabajar de una manera coordinada y reflexiva; y favorecer el desarrollo de prácticas en el aula que repercutan en el desarrollo profesional del profesional.

También hemos de tener en cuenta que trabajar en un aula el sentido de pertenencia y aceptación de las características personales de cada alumno, en un clima de confianza y seguridad, fomenta los valores de ciudadanía en el grupo y mejora los aprendizajes, lo cual es de gran importancia y debe ser considerado (UNESCO, 2015).

CONCLUSIONES

A tenor de lo expresado podemos concluir destacando que el derecho a una educación de calidad y equitativa a lo largo de la vida es el objetivo fundamental de la educación inclusiva que se constituye hoy en día en garante de ello.

En la Etapa de la Educación Secundaria, dado que se hacen más evidentes las características heterogéneas de los alumnos y los desfases en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a veces la consecución de una educación inclusiva y de calidad para todos resulta difícil de conseguir. Y ello a pesar de la autonomía organizativa y pedagógica establecida en las normativas oficiales que se da a los centros con la finalidad de que el alumnado con mayores problemas pueda recibir las medidas establecidas con este fin. Se requieren cambios en el diseño de currículos que propicien el desarrollo real de competencias y la incorporación de metodologías que favorezcan dichos aprendizajes. Las medidas de atención a la diversidad deben de dejar de ser medidas que provoquen el agrupamiento de alumnos por capacidades y convertirse en medidas que permitan la adaptación y adecuación del currículo a las necesidades de cada alumno.

La propuesta de un MIR educativo realizada recientemente por los partidos políticos no presupone a priori una mejora de la calidad educativa si los modelos que los nuevos docentes van a imitar son aquellos que no permiten una respuesta educativa para todos los alumnos. Se requieren dinámicas de cambio y mejora que involucren a los centros y les hagan situarse en el camino de la inclusión. La voluntad de la comunidad educativa para conseguirlo es fundamental ya que resulta más fácil que los cambios sean promovidos desde dentro y llevados a cabo por los de dentro. El apoyo de las





administraciones a estos centros cuando quieren iniciar el viaje hacia la inclusión es vital para que el cambio que se pretende tenga éxito. Se ha mostrado a modo de ejemplo una posible ruta para recorrer este camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1), 143-155.
- Ainscow, M. (2017). *Pasos para la inclusión en las escuelas*. EDUforics, Recuperado 08/01/2018 de <http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). La diversidad como valor educativo. I. Martín (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnaiz Sánchez, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 394, 203-223.
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- González González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de reenganche. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37.
- Luzón, A.; Porto, M.; Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 217-238.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Rousseau, N. ; Point, M.; Vienneau, R. ; Desmarais, M.E. y Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: une métasynthèse. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 39(1), 1-20.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.

UNESCO (2016a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.

UNESCO (2016b). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la calidad en la educación*. París: UNESCO.

Vázquez-Varela, E. y Domínguez-Alonso, J. (2015). Medidas de atención a la diversidad: incidencia y concepciones desde inspección educativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(11), 5-8.



Y DESPUÉS DE LA ESCOLARIDAD, ¿QUÉ?

MUNTANER GUASP, JOAN JORDI

Facultad de Educación- Universitat de les Illes Balears- España

joanjordi.muntaner@uib.es

Resumen. La transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad es un proceso complejo, en el cual intervienen distintos servicios y circunstancias. Este proceso desde la infancia a la edad adulta es común a toda la población, pero en el caso de las personas con discapacidad presenta una mayor relevancia, pues las dificultades y barreras que impiden su acceso al mundo de los adultos son más significativas y tienen un mayor calado.

El tránsito a la vida adulta de las personas con discapacidad debe impregnarse también del paradigma de la inclusión, pues sería incoherente luchar y defender un proceso de inclusión en la edad escolar, que se paraliza cuando acaba el período de la educación obligatoria. Las personas con discapacidad tienen derecho a desarrollar sus capacidades para alcanzar la autodeterminación y lograr un puesto de trabajo y deben contar con los apoyos y servicios que disminuyan y eliminen las barreras para potenciar facilitadores, que permitan alcanzar niveles de calidad de vida, como variable clave para la inclusión social desde la equidad.

Palabras claves: transición, discapacidad, educación post obligatoria, inclusión laboral





INTRODUCCIÓN

Todo proceso de transición representa un momento crucial en la vida de cualquiera persona, puesto que siempre supone un cambio y exige la adaptación a una nueva situación. Esta realidad se complica y dificulta en dos casos concretos, que vamos a analizar: por una parte, cuando nos referimos a colectivos vulnerables, y especialmente al fijarnos en las personas con discapacidad. Por otra parte, cuando la transición se refiere al paso de los jóvenes a la vida adulta al terminar su período de educación obligatoria.

Partimos de una concepción de la discapacidad coherente con las últimas aportaciones de la OMS y de la AAID, que Wehmeyer (2009); 48) sintetiza al señalar: “La discapacidad no es algo que la persona tiene o algo que es una característica de la persona, sino que, en su lugar, es un estado de funcionamiento en el que las limitaciones en la capacidad funcional y en las habilidades de adaptación tienen que ser consideradas dentro del contexto de entornos y apoyos”.

A su vez, la transición a la edad adulta y vida activa como período de cambio se caracteriza en el caso del colectivo de las personas con discapacidad, nos apuntan Fullana y Otros (2015; 55): “La transición se considera un proceso multidimensional, que implica desarrollar objetivos relacionados con el empleo, la participación en actividades formativas más allá de la educación obligatoria, la vida y el cuidado del propio hogar, la implicación activa en distintos espacios de la comunidad, y la vivencia de relaciones sociales y personales satisfactorias”.

En esta coyuntura surgen dos cuestiones claves:

- a) La transición a la vida adulta sigue siendo uno de los procesos más complejos a los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad, una vez han acabado su período de educación obligatoria.
- b) El paradigma de la inclusión debe superar los límites de la escolaridad para avanzar en todos los ámbitos de la vida de la persona y estar presente también en este período de transición a la vida activa de los colectivos vulnerables, y en nuestro caso con especial atención a las personas con discapacidad.

EL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN EN LA TRANSICIÓN

El período de transición supera los límites del sistema educativo y requiere tanto la coordinación de distintos servicios, provenientes de redes distintas, como de la propia persona con discapacidad.

Esta participación y coordinación de distintos programas y servicios de apoyo deben realizarse desde un enfoque global y inclusivo, que supere los modelos asistenciales y selectivos propios de épocas pasadas, superando las limitaciones actuales con que nos

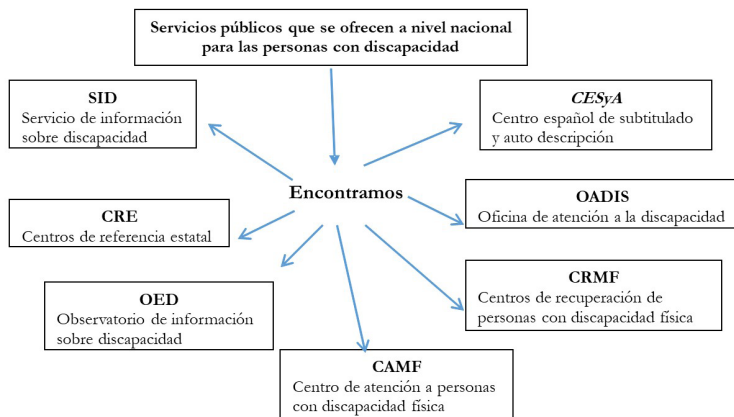
encontramos y que nos apuntan Fullana y otros (2015;56): “En el contexto español no existe un reconocimiento de la transición como una etapa que requiera acciones socioeducativas específicas ni, por tanto, un modelo educativo y curricular consensuado para esta etapa. Por ello, apoyar el proceso de transición de los jóvenes con especiales dificultades se convierte en una tarea sumamente ardua y compleja”.

La transición a la vida adulta y activa del colectivo de las personas con discapacidad, para poder efectuarse de manera coherente y correcta, necesita romper con viejas falacias y caducos planteamientos, que deben estar presididos por los principios y criterios de la inclusión. En esta línea, podemos establecer tres actuaciones básicas que determinan este período de transición:

- a) La formación y la orientación como punto de partida.
- b) El empleo como medio para alcanzar un fin.
- c) La autodeterminación como apuesta de futuro.

En este sentido, no es que no haya alternativas, sino que las actuales no resuelven las necesidades reales de los jóvenes con discapacidad, ni ofrecen propuestas coherentes con los criterios y planteamientos de la inclusión. En este ámbito, todas las personas deben tener una orientación, información y asesoramiento sobre las posibles alternativas formativas, laborales, profesionales y académicas que tiene a su disposición.

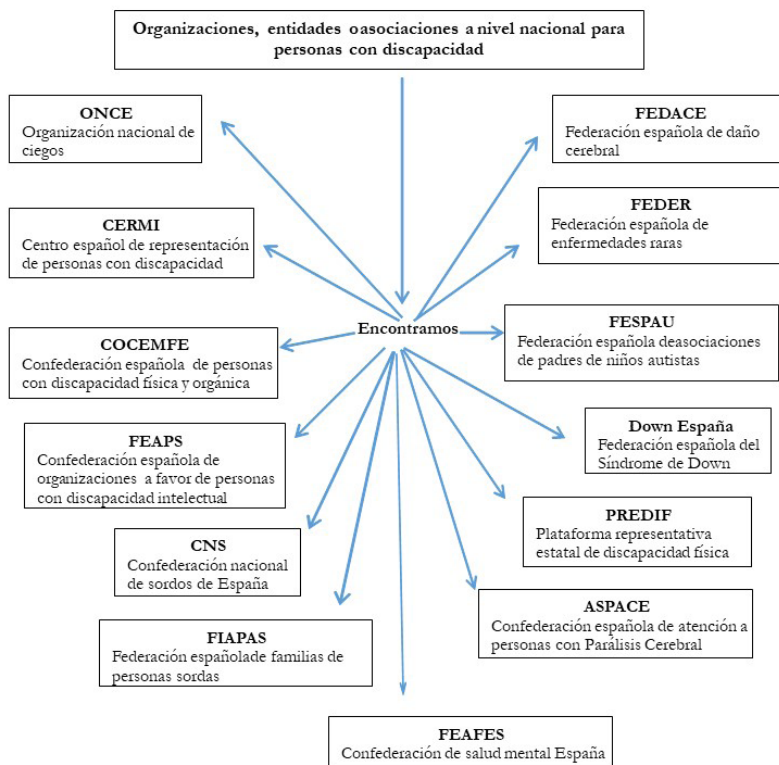
Las trayectorias individuales de transición se construyen fundamentalmente en base a la articulación de apoyos en servicios escolares y postescolares, que apuntan Pallisera y Otros (2014) ponen de manifiesto que actualmente la transición a la vida adulta sigue siendo uno de los procesos más complejos a los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad. En esta línea y según el CERMI (2016) las personas con discapacidad y sus familias tienen una serie de servicios a su disposición para orientarles y asesorarles en este período de transición, servicios tanto públicos como privados, que podemos enumerar en el cuadro siguiente:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Estos servicios se complementan con las organizaciones, entidades o asociaciones específicas sobre discapacidades concretas, que según el SID, 2016 encontramos las siguientes:



LA FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN: EL PUNTO DE PARTIDA

Poner en práctica un modelo educativo y formativo, donde las personas con discapacidad puedan desarrollar todas sus capacidades para prepararse para el desarrollo de una vida activa y adulta desde la inclusión, requiere dos condiciones indispensables: la modificación de los entornos y de las oportunidades para que se adapten a la realidad de cada persona y contar con los apoyos y servicios necesarios.

Un segundo aspecto a destacar son las actitudes, la historia ha situado siempre a las personas con discapacidad en un marco dominado por los prejuicios y estereotipos que han impedido el acceso al mundo de los adultos de las personas con discapacidad. Romper con la dinámica de actitudes sociales negativas hacia un determinado colectivo es un proceso largo y complejo que requiere entre otras estas actuaciones:

- Ofrecer y dar responsabilidad a participación real a las personas con discapacidad, pues tomar sus propias decisiones es algo que se aprende con la práctica, se necesitan oportunidades donde demostrar tus posibilidades.

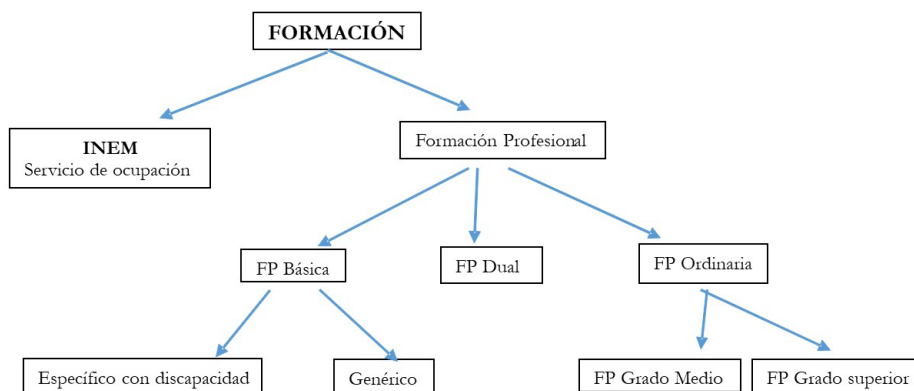
- b) El sistema educativo tiene un papel relevante tanto promocionando culturas, políticas y prácticas inclusivas, como para disipar mitos, miedos y conceptos erróneos hacia las personas con discapacidad.
- c) Acabar con las expectativas situadas por debajo de las capacidades reales de los individuos, para promover experiencias que les permitan crecer, correr riesgos, probar, convertirse en adultos, considerados como alguien que puede enfrentarse al entorno, en lugar de sólo tener ocasión de adaptarse a éste.
- d) Potenciar la autonomía personal para mejorar el autoconcepto basado en las capacidades. Aumentar las actividades y experiencias valoradas socialmente, que sean útiles y donde se pueda demostrar sus competencias y capacidades de decisión y de actuación.

En este contexto, debemos ofrecer una educación y una formación de calidad e inclusiva, que facilite y promueva un acceso real a la vida activa y participativa. Las carencias en educación van a lastrar la vida profesional de las personas con discapacidad. En esta línea, podemos plantear algunos elementos que debemos tener presente en la planificación del proceso educativo:

1. Damos prioridad a los programas inclusivos y generales sobre los específicamente destinados a las personas con discapacidad. También se promueve el desarrollo de propuestas basadas en la consecución de una vida independiente para los miembros de este colectivo.
2. Planificar una oferta formativa atractiva y coherente con las necesidades y oportunidades de la sociedad actual, dotando de las destrezas y herramientas para la incorporación sociocomunitaria a partir de proyectos integrales adecuados.
3. Disponer de un servicio de orientación que rompa con la tradición de ofrecer experiencias formativas y profesionales restringidas, para ofrecer alternativas basadas en la equidad y la inclusión.

La oferta formativa actualmente vigente, que cubre este período de transición, tras finalizar la etapa de educación obligatoria, puede concretarse en el cuadro siguiente:





EL EMPLEO UN MEDIO PARA UN FIN

La incorporación de las personas con discapacidad al mercado de trabajo y la obtención de un empleo productivo, cuando más normalizado mejor, representa en la edad adulta el punto de referencia clave para alcanzar una vida social y comunitaria en igualdad.

Actualmente, podemos decir sin miedo a equivocarnos que la inserción laboral de las personas con discapacidad es todavía una realidad lejana, a pesar de las iniciativas y esfuerzos que en los últimos años se han tomado para conseguir este objetivo. Las personas con discapacidad están excluidas del mercado laboral, pues su principal problema no es el paro, sino la inactividad, y en el caso de obtener un empleo, generalmente, se sitúa en la franja inferior tanto de cualificación como de retribución. Estos hechos objetivos y constatables conducen a la marginación social y a la segregación del colectivo. Coincidimos con De la Parte y Marín (2002; 16) al señalar: “la actividad laboral es un pilar básico en la vida personal y social de cualquier individuo, porque mejora la autoestima, contribuye a incrementar la relación con los demás, favorece la independencia económica, desarrolla las capacidades personales... Es la incorporación a la vida laboral la condición más importante para lograr la estabilidad y el equilibrio necesarios que permiten participar en cualquier otro ámbito y ejercer de ser individual y social más allá de su minusvalía”.

Las personas con discapacidad deben luchar por sus derechos, deben demostrar su valía y su capacidad de relación, de tomar decisiones, de trabajar. Los falsos estereotipos dominantes en la sociedad obligan a estas personas a romper y acabar con las reticencias, dudas y falta de confianza de muchas de las personas que les rodean, de aquellas con las que deben compartir trabajo, de los empleadores, incluso con los especialistas que les preparan para lograr un empleo. Como escribe Montobbio (1995), debemos permitir a los jóvenes con discapacidad un acceso al mundo de los adultos conforme de sus posibilidades, donde es posible ser un hombre a veces muy simple,

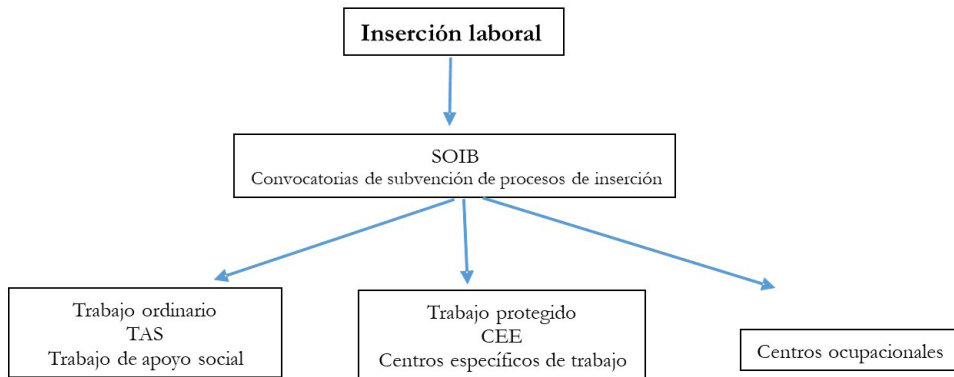
pero en cualquier caso ya no un niño. Estas personas no cuentan con las oportunidades de participar en la vida activa, no se les deja actuar con sus virtudes y defectos, con sus capacidades y valores, deben tener la ocasión de equivocarse, de cometer errores y en consecuencia de corregirse.

Esta situación provoca una falta de confianza en sí mismo, que complica este período de transición, pues se le impide formar un sentimiento de pertenencia en la sociedad adulta, donde desempeñar un rol activo y reconocido en este colectivo social. Es la doble cara de la misma realidad: el sentido de identidad personal, de dignidad, de responsabilidad, de aceptación; que se desarrolla de manera conjunta con la vertiente social y de relación en igualdad y de forma simétrica.

Para alcanzar este objetivo debemos actuar en tres frentes de manera paralela y coordinada:

- a) La propia persona con discapacidad. Tanto en su proceso formativo y profesional, como social y de interacción con los demás, para alcanzar un papel social activo basado en la reciprocidad y la aceptación mutua.
- b) Las políticas de inserción laboral, que deben tener en cuenta dos condiciones básicas: la diversidad evidente que caracteriza al colectivo, lo cual exige respuestas diferentes y abiertas; por otra parte, no se puede renunciar a ninguna oportunidad de mejorar las posibilidades ocupacionales y deben buscarse fórmulas basadas en la inclusión.
- c) Modificar la actitud social y ofrecer apoyos naturales para facilitar y promocionar la incorporación laboral y social de las personas con discapacidad.

Las políticas pro-inserción laboral de las personas con discapacidad deben tener en cuenta, tanto la diversidad evidente que caracteriza al colectivo y que exige proporcionar respuestas adecuadas a las circunstancias de cada uno, como a la necesidad de que las empresas aumenten sus esfuerzos para incluir, mantener y promocionar a las personas con discapacidad en su plantilla. Atendiendo a estas condiciones, el mundo laboral actual presenta distintas alternativas para las personas con discapacidad:



LA AUTODETERMINACIÓN EL OBJETIVO FINAL

La autodeterminación es una capacidad que las personas desarrollan a partir de sus experiencias y de sus relaciones con los demás y con su entorno más próximo. A la vez, se trata de una necesidad que constata las posibilidades reales de las personas con discapacidad en el contexto de las políticas de inclusión y de equidad.

La autodeterminación señala Wehmeyer (1996; 24) se refiere al: “proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias. Una característica del ser humano que le va a permitir poner en juego las habilidades y actitudes necesarias para actuar como principal responsable de sí misma”.

Las acciones autodeterminadas manifiestan cuatro características, tanto capacidades como actitudes, que podemos definir de la manera siguiente:

- Conducta autónoma: la persona actúa según sus propios criterios, intereses, preferencias y/o capacidades, de manera independiente y libre de influencias.
- Autorregulación: es un sistema complejo de respuestas que permite a las personas analizar los ambientes y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes y tomar decisiones sobre cómo actuar, para actuar y para evaluar los resultados obtenidos y revisar sus planes si fuera necesario.
- Desarrollo psicológico: se refiere al control sobre las circunstancias que son importantes para cada persona, poseen las habilidades para alcanzar los logros deseados y si deciden aplicar sus habilidades, los logros identificados se conseguirán.

- **Autorrealización:** se hace uso del conocimiento comprensivo y razonablemente acertado de ellos mismos, sus puntos fuertes y sus limitaciones, para actuar de una determinada manera.

La persona con discapacidad tiene la necesidad y el derecho de ser tratada como adulta, para ello precisa de una educación para la vida autónoma. Esta educación debe ser permanente, es decir, iniciarse con el proceso formativo que se da en la escuela y mantenerse a lo largo de toda su vida. En este sentido, la autodeterminación reconoce el derecho a las personas con discapacidad de encargarse de su propia vida, ello será fundamental para aumentar sus posibilidades de inserción laboral, de relación, de convertirse en adulto. Los fundamentos de la autodeterminación son: la libertad para decidir, planear, la autoridad para poder ejercer control, la autonomía para poder disfrutar de una vida plena y la responsabilidad aceptando el papel de valor dentro de la comunidad.

La autodeterminación debe iniciarse y apoyarse en una serie de valores que podemos considerar universales o generales para el desarrollo óptimo a nivel psicosocial de cualquier individuo, incluidas las personas con discapacidad. Estos valores fundamentales, que se encuentran en la base de toda relación de igualdad, son: respeto, elección, autodirección, red de apoyos y oportunidad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad no difiere significativamente de las características que presenta este período en la vida de las personas sin discapacidad: se trata en todo caso de una época compleja, conflictiva y problemática, donde intervienen diversos factores y que exigen distintos modelos de apoyo para alcanzar una estabilidad y la entrada al mundo de los adultos, que en todo caso debería estar presidido y dirigido por el paradigma de la inclusión.

Alcanzar este objetivo depende tanto de la eliminación de las barreras físicas, materiales y actitudinales que impiden o dificultan el acceso a las personas con discapacidad desde la equidad y la inclusión como de la preparación y desarrollo de las propias personas con discapacidad a lo largo de su vida.

La incorporación al mundo de los adultos de las personas con discapacidad, desde una perspectiva y en un marco de inclusión, requiere profundizar en tres aspectos claves, que no podemos olvidar:

- a) **Acceso a la formación:** adaptación, flexibilidad y abertura del proceso educativo general que se ofrece a las personas con discapacidad, desde lo común y ordinario hacia lo específico, para permitir su participación en este proceso y acabar con el síndrome del bajo nivel de cualificación.





- b) Sensibilización del conjunto de la sociedad: cambio de actitudes para romper con las antiguas ideas y valores para contemplar a las personas con discapacidad desde la equidad en una sociedad diversa, plural y democrática en la que todos tengan un espacio. Este cambio de mentalización exige trasladar el punto de inflexión desde los problemas del individuo al contexto, que debe ofrecer los medios, recursos y actuaciones que permitan la participación libre en igualdad de las personas con discapacidad.
- c) Apoyos: contra con los apoyos necesarios para tener posibilidades de una vida adulta, donde la igualdad no se entienda como para que todos deban hacer las mismas cosas, sino en que todos tenemos oportunidad de participar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERMI (2016): Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. WWW: cermi.es.

De la Parte, J.M. y Marin, A.J. (2002): Hacia un Nuevo enfoque de los talleres ocupacionales en el ámbito rural. *Siglo Cero*, 33 (1). Págs.: 15-34.

Fullana, J. y Otros (2015): La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1). Págs.: 53-68.

Montobbio, E. (1995): *El viaje del señor Down al mundo de los adultos*. Masson. Barcelona.

Palliserá, M. y Otros (2014): Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de discapacidad*, 2 (2). Págs.: 27-43.

Wehemeyer, M.L. (1996): *Self determination as an educational outcome*. Baltimore. Paul H. Brooks.

Wehemeyer, M.L. (2009): Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349. Págs.: 113-120.



CONVIVENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL. UNA VISIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ EN EDUCACIÓN

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, SEBASTIÁN

Universidad de Granada, España
ssanchez@ugr.es, España

Resumen. La convivencia escolar y social son temáticas prioritarias en los estudios sociales, especialmente para todos los implicados en la educación, desde el profesorado a las familias, pasando por el alumnado y las administraciones educativas. El asunto adquiere una especial importancia especialmente en las sociedades avanzadas y culturalmente diversas con sistemas educativos universales, en los que afortunadamente toda la ciudadanía está implicada y afectada, al menos durante diez o doce años por la educación escolar.

En este trabajo, tras revisar estudios sobre la temática, se comparte una propuesta desde la perspectiva de la investigación para la Cultura de Paz aplicada a la educación, partiendo del siguiente planteamiento: Si nos preocupa la convivencia escolar y social y queremos mejorarlas, así como ayudar a que existan los menos problemas posibles, y que los que haya se solucionen de forma pacífica y no violenta ¿por qué focalizamos nuestra atención sobre todo en las conductas que dificultan la convivencia y en cómo sancionarlas, y apenas nos fijamos en las conductas que la favorecen y en cómo fomentarlas?

Se exponen los principios que la fundamentan, basados, sobre todo, en las resoluciones y disposiciones de Naciones Unidas para el desarrollo de la Cultura de Paz -especialmente siguiendo las propuestas del *Manifiesto 2000-*, y adaptando al campo educativo las aportaciones realizadas por la Investigación para la Paz desde la perspectiva de la paz imperfecta, para finalizar con una breve exposición de los objetivos específicos de la propuesta.

Palabras clave: Diversidad cultural, convivencia escolar, Cultura de Paz, Investigación para la Paz.





LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL. PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN

Es difícil encontrar sociedades que no tengan como característica propia la de la diversidad cultural. Incluso desde las concepciones más restrictivas del concepto de cultura, no se ven sociedades que no cuenten con personas y grupos de diferentes orígenes étnicos y culturales. En cambio, sí es cierto que la percepción y la valoración de este rasgo evidente en las sociedades actuales cambia significativamente según quiénes experimenten las percepciones y hagan las valoraciones influidos por sus vivencias y por los valores, creencias, estereotipos y prejuicios influyentes en ellas (Sánchez, 2013)

Existe con frecuencia una evidente diversidad cultural distribuida con distintas proporciones, que junto a las diferentes minorías étnicas, nos llevan a ser conscientes de la diversidad cultural como fenómeno social y antropológico de nuestra época. En cambio, han sido los fenómenos migratorios, especialmente desde los años 90 del siglo pasado, los que han hecho que se asiente entre nosotros la idea de la que la diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad, con una carga ambivalente en su percepción. Por un lado, se reconocen los aspectos positivos de la variedad de culturas, sobre todo si las consideramos propias o al menos cercanas; y por otro, tenemos una visión negativa, cargada de prejuicios y estereotipos, de la diversidad cultural que proviene de las minorías étnicas o de otras latitudes. Además, si ampliamos el concepto de cultura a las características comunes compartidas por varias personas, derivadas de sus implicaciones respecto a otros criterios de pertenencia a grupos (profesión, género, etc.), nos encontraremos con un amplio abanico de grupos diversos, que se pueden entender como grupos culturales que influyen en la conformación de nuestra sociedad y en nuestra vida como ciudadanos.

Conviene aclarar que puede haber diferencias significativas entre las realidades con clara diversidad cultural y su percepción y su valoración, por lo que es recomendable denominarlas con términos descriptivos en lugar de valorativos; por ejemplo, “diversidad cultural” cuando hagamos referencia a una determinada realidad social, y “monoculturalidad”, “multiculturalidad”, “interculturalidad” o “transculturalidad” cuando queramos valorar sus características relativas al grado y el tipo de relaciones entre los grupos y las personas que la componen. Las relaciones y contradicciones que se producen en las percepciones y valoraciones que hacemos sobre nuestras realidades, cuando hablamos de multiculturalidad e interculturalidad- e incluso de monoculturalidad- muchas veces lo hacemos sobre una misma realidad, y es conveniente desvelar cómo la percibimos, valoramos, y en algunos casos la gestionamos. Así, la multiculturalidad suele asociarse a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o incluso individuo, resultando casi sinónimo de la propia diversidad cultural; mientras que la interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas.

También se utilizan ambos términos para señalar una diferencia de grado en las relaciones entre grupos étnicos. La multiculturalidad haría referencia a unas relaciones

de coexistencia o de situaciones de escasa convivencia, mientras que la interculturalidad serviría para caracterizar relaciones de convivencia avanzada, incluso de mestizaje personal, étnico y cultural, produciéndose una diferencia cualitativa cuando hacemos referencia a la interculturalidad como valor hacia el que orientar las actuaciones que tengan como finalidad crear condiciones sociales y educativas favorecedoras de dicha convivencia. En el caso de la interculturalidad, además de la diferencia de grado señalada, se produce un cambio cualitativo importante. No se trata sólo del establecimiento de contactos entre grupos y culturas, incluso de sus interacciones esporádicas, sino fundamentalmente de un continuado flujo de relaciones de intercambio que en determinados momentos pueden dar lugar a aportaciones culturales nuevas, distintas de las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas.

En las relaciones interculturales no tiene por qué llegarse a un grado tan avanzado de interacción y de mestizaje que casi lleve a olvidar las características originales de cada grupo cultural antes de las relaciones con los demás grupos. No obstante, sí es cierto que se puede producir una cierta renuncia de algunas prácticas culturales al entrar en contacto y comunicarse unos grupos con otros.

Con este panorama de riqueza, heterogeneidad y complejidad es esperable que surjan conflictos entre personas y grupos de diferentes orígenes étnicos y de prácticas culturales distintas pero que no impidan que vivamos juntos, o al menos compartamos espacios, servicios sociales, costumbres, prácticas ciudadanas, etc., mostrando las manifestaciones de nuestras culturas e interactuando con las que se nos ofrecen desde otras extracciones étnicas y culturales (El Hachmi, 2015).

LA CONVIVENCIA EN LOS ESPACIOS ESCOLARES CULTURALMENTE DIVERSOS

Existen múltiples formas de entender la convivencia escolar. En un extremo, nos encontramos con concepciones que priman, ante todo, el orden, y que, por lo tanto, entienden que la mayoría de las actuaciones encaminadas a favorecerla deben dirigirse al mantenimiento, a toda costa, de condiciones que permitan la convivencia escolar y sus manifestaciones, a la par que impidan y neutralicen las que las dificulten. La mejor situación sería la que no existiera ningún tipo de problema y, en caso de detectar alguno en forma de conducta contraria o poco favorable, habría que identificarlo, clasificarlo e intentar eliminarlo. En el otro extremo, tendríamos las concepciones de la convivencia que asumen la existencia de los conflictos como algo consustancial a la vida y, por lo tanto, con el desarrollo de las actividades en los espacios educativos para aprender a convivir con ellos y utilizarlos como fuentes de aprendizajes para adquirir y consolidar comportamientos favorecedores de la convivencia escolar (Sánchez, Gallardo y Ortiz, 2011). Como es lógico, entre ambos extremos se sitúa la mayoría de las visiones sobre la convivencia escolar y de las prácticas educativas sobre ella.

Llevada a sus últimas consecuencias, la primera concepción de la convivencia escolar podría llevar, si fuera necesario, a instaurar algunos principios de política





Liderando investigación y prácticas inclusivas

educativa excluyente y elitista, así como a acciones educativas que podrían terminar en prácticas como la presencia permanente de guardias de seguridad en las escuelas y en los institutos.

Sin llegar a estos extremos, podemos observar tratamientos de la convivencia escolar, tanto en trabajos de investigación como en propuestas programáticas e incluso en documentos de legislación educativa, que, seguramente sin pretenderlo, se colocan cerca del posicionamiento que acabamos de señalar. Los estudios pormenorizados sobre los comportamientos violentos y contrarios a la convivencia escolar han ayudado a conocerlos, a clasificarlos, a intentar averiguar sus orígenes, a intentar comprender las motivaciones y, en definitiva, a tener toda la información posible sobre ellos para poder evitarlos, creándose así una serie de valiosas aportaciones para la investigación disciplinar e interdisciplinar que han incidido positivamente en varios campos científicos implicados en el conocimiento del tema.

En cambio, no se han prologado con la misma frecuencia, a pesar de los loables intentos de algunos investigadores, estudios similares sobre los comportamientos noviolentos facilitadores de la convivencia escolar, por lo que no podemos contar todavía con un cuerpo científico que permita conocerlos con mayor profundidad y, sobre todo, que nos permita pensar y elaborar estrategias de actuación individuales y colectivas basadas en los principios de la Cultura de Paz y en las aportaciones de la Investigación para la Paz, que se constituirían, sin duda, en una de las mejores formas de prevenir la violencia y favorecer la convivencia escolar (Sánchez, 2017a y b).

Si revisamos estudios recientes sobre la convivencia escolar y social en contextos culturalmente diversos (Giménez, 2012; Sánchez, Jiménez y de Frutos, 2017) podemos destacar algunas características de las aportaciones estudiadas. Se confirma claramente la preocupación por los problemas de la convivencia escolar en todos los campos en los que hemos organizado la revisión, desde las investigaciones más especializadas a los artículos de opinión. Esta preocupación aparece especialmente, adquiriendo una dimensión cualitativa y cuantitativamente mayor, en los trabajos realizados en la Educación Secundaria Obligatoria y en los últimos cursos de Educación Primaria.

Varias de las investigaciones analizadas ofrecen una alta aplicabilidad y utilidad de sus conclusiones y recomendaciones, al estar realizadas desde posiciones muy cercanas a las características de las realidades sociales y educativas que se estudian. La gran mayoría de las aportaciones presentan propuestas asumibles por el profesorado, los estudiantes y las familias, así como por las administraciones educativas y con competencias sociales, que pueden, por tanto, ponerse en práctica para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Salvo el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, no acaba de asumirse la perspectiva de la Cultura de Paz en el estudio de las realidades sociales y educativas que se analizan, quedándose muchas investigaciones en trabajos críticos, sin duda necesarios, pero sin terminar de captar el fuerte potencial educativo

de algunas de las aportaciones de la Investigación para la Paz, especialmente las que profundizan en la Cultura de Paz.

Hemos constatado la existencia de un sólido marco legal favorable a la educación para la convivencia, con una importante implicación de las administraciones educativas en la temática que nos ocupa, aunque no siempre se lleguen a concretar sus propuestas en medidas articuladas y coherentes para mejorar la convivencia en los centros educativos. Mención especial, en sentido favorable, merece por su fundamentación, estructura y aplicabilidad el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

Destacan las iniciativas parlamentarias realizadas sobre la temática, que, aunque escasas en número, suponen un importante indicador de la preocupación de las máximas instancias de representación política por la convivencia escolar. Esperemos que ello influya en la implicación de otras administraciones e instituciones para que colaboren con las administraciones educativas en acciones coordinadas para mejorar las prácticas educativas, familiares y sociales de convivencia.

Se aprecia la necesidad de promover y desarrollar investigaciones y estudios sobre la convivencia escolar. Resultan necesarios tanto los de tipo diagnóstico-exploratorio como las que se planteen la elaboración, aplicación y evaluación de planes y programas formativos para el profesorado, los estudiantes, las familias y las comunidades sociales y educativas. En ambos casos, resulta imprescindible para una buena utilidad y aplicabilidad de estas investigaciones que estén bien fundamentadas en las aportaciones realizadas desde la Investigación para la Paz.

LA CULTURA DE PAZ COMO PERSPECTIVA PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Tenemos que intentar aprovechar la vida que tiene lugar en los centros escolares, con sus manifestaciones de convivencia y sus conflictos (Sánchez, 2016), para aprender de sus experiencias e igualmente intentar que sus estructuras organizativas y burocráticas se alejen de posturas discriminatorias y autoritarias. Si desarrollamos la práctica educativa centrada solo en los contenidos para su tratamiento en las aulas, sin considerarla en el ambiente del centro y en su vida diaria, caeremos en el error de olvidar la importancia que el aprendizaje por imitación y modelado tiene para cualquier persona, pero especialmente para los niños y jóvenes. Podemos estructurar buenos programas de contenidos y actividades educativas sobre la convivencia en diversidad para el aula, pero si las estructuras organizativas y de gestión del centro son autoritarias, poco participativas y contrarias a la convivencia, de nada habrán servidos aquellos, ya que nuestros alumnos aprenderán, sobre todo, de las experiencias que asimilen del estilo de vida y del ambiente del centro y menos de las tareas de aula, asociadas habitualmente a aprendizajes estrictamente académicos.

En el mismo sentido, tenemos que utilizar educativamente la heterogeneidad presente en los centros escolares como fuente de experiencias valiosas para nuestros





Liderando investigación y prácticas inclusivas

objetivos educativos. La diversidad de culturas, de extracción social y étnica es una de las características más evidente en los centros educativos de las sociedades plurales. En muchos casos esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque sean más las ocasiones en que suponga un enriquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar, pero no podemos permitirnos el lujo de despreciar el enriquecimiento que para todos nosotros representa la variedad de culturas y de sus manifestaciones que cada vez está más presente en las aulas.

En esta línea y siguiendo las propuestas de la paz imperfecta (Muñoz, 2001), podemos intentar la creación de espacios de convivencia pacífica en los centros educativos (Sánchez, 2012; Sánchez y Sánchez, 2012), basándonos, por ejemplo, en los principios que se recogían en el *Manifiesto 2000* (UNESCO, 2000). Esta sencilla y a la vez profunda y contundente propuesta nos ayudaría a asumir la Cultura de Paz (UNESCO, 1996) como cultura institucional de los espacios educativos, incorporando los siguientes principios de análisis y funcionamiento:

- Valoración de la diversidad en general, y particularmente la cultural, como una fuente de enriquecimiento para las relaciones que se establecen entre los grupos y las personas presentes en los centros educativos, asumiendo, igualmente, el consiguiente aumento de la complejidad en las actuaciones de todos los implicados, especialmente de los profesionales que trabajan en ellos (Sánchez y Tuvilla, 2009).
- Asumir la imperfección de los contextos educativos como una de sus características que van a condicionar todas las acciones que en ellos se desarrollen, en el sentido de la paz imperfecta (Muñoz, 2014): no podemos esperar a que todas las situaciones de convivencia en los centros estén ausentes de problemas para empezar a desarrollar estrategias formativas que la mejoren. Lo más conveniente no es esperar esa perfección, sino aprovechar las manifestaciones de las interrelaciones interculturales e interpersonales positivas, aunque no exentas de problemas, habituales en nuestros espacios educativos para utilizarlas como fuente de aprendizaje para la convivencia.
- Aprender a ver, percibir, reconocer y valorar las experiencias pacíficas y no violentas que tienen lugar en los centros escolares, para convertirlas en base de recursos educativos para el aprendizaje de la Educación para la Cultura de Paz (Sánchez, 2017b).
- Asumir los conflictos como una característica consustancial de la vida (Acosta, 2004) y existen pocos lugares con más vida que los centros escolares. Por tanto, es prácticamente imposible que exista un espacio educativo (aula, patio, pasillo, despacho, centro,...) donde no surjan conflictos. Tenemos que aprender a convivir con ellos y, sobre todo, a aprovecharlos como situaciones sobre los que organizar y desarrollar



experiencias formativas para aprender estrategias para su regulación y resolución.

- Crear situaciones educativas que nos permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas (Sánchez, 2017a).

Nuestro enfoque nos lleva a percibir las realidades educativas como escenarios cargados de complejidad y de imperfecciones, situándonos en las condiciones adecuadas para acercarnos a su conocimiento y poder realizar propuestas y acciones de mejora. Una sencilla propuesta buscaría conseguir los siguientes objetivos:

- Educar en valores importantes como el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia.
- Ocuparse y preocuparse por los conflictos interpersonales e intergrupales, aceptando el conflicto como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con la que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su génesis y evolución, así como saber gestionarlos, regulándolos, resolviéndolos o transformándolos (Muñoz, 2004).
- Rechazar todo tipo de manifestación de la violencia, fortaleciendo los contenidos de la Interculturalidad y de la Cultura de Paz como uno de los mejores modos de prevenirla, detenerla y eliminarla de los contextos educativos.
- Asumir la importancia de la educación, en todas sus acepciones, como un medio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos derivados de la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

Por todo ello es importante trabajar educativamente las manifestaciones de la diversidad cultural con la finalidad de profundizar en su conocimiento más allá de las percepciones superficiales y de las valoraciones poco fundamentadas, que pueden llevar a la toma de decisiones injustas y contrarias a los más elementales derechos de las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. En B. Molina Rueda y F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 203-222). Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El Hachmi, N. (2015). *La hija extranjera*. Barcelona: Ediciones Destino.





- Giménez, C. (Coord.) (2012). *Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en El ámbito local. Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Muñoz, F.A. (Ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, colección Eirene.
- Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En B. Molina Rueda y F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 145-170). Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Muñoz, F. A. (2014). La Paz Imperfecta ante un Universo en conflicto. Recuperado (05.09.2016) de <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/Imperfecta.pdf>
- Sánchez, S. (2012). La perspectiva de la Cultura de Paz en el estudio de la diversidad cultural y la convivencia en educación. En M^a T. Castilla Mesa y V.M. Martín Solbes (Coords.), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 61-78). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sánchez, S. (2013). Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa. En J. L. López Belmonte (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 55-72). Melilla: GEEPP Ediciones.
- Sánchez, S. (2016). Los conflictos en las sociedades culturalmente diversas. El papel de la educación. En Teresa Terrón-Caro y Macarena Esteban Ibáñez (Coord. Ed.), *Ciudadana mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional. Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 615-622). Sevilla: Sociedad española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.
- Sánchez, S. (2017a). Promover una cultura de paz en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 480, 28-31.
- Sánchez, S. (2017b). Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz. *Convives*, 18, 6-11.
- Sánchez, S.; Gallardo, M. A.; Ortiz, M^a M. (2011). The evaluation of school coexistence in contexts of cultural Diversity. *Exedra. Monographic about Diversity, Communication and Coexistence*, 2, 33-50.
- Sánchez, S.; Jiménez, M^a. A.; De Frutos, M. (2017). Life Testimonies of Multicultural Co-Existence in Melilla. En M. Yarosh; A. Serbati; A. Seery (Eds.), *Developing Generic Competences Outside the University Classroom* (pp. 59-75). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez, S. y Sánchez, A. (2012). La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz, *Convives*, 0, 36-41.

Sánchez, S. y Tuvilla, J. (2009). La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos. En F. A. Muñoz y B. Molina Rueda (Eds.), *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz* (pp. 215-259). Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.

UNESCO (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: Unesco.

UNESCO (2000). Manifiesto 2000. Recuperado (21.12.2017) de http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO ACTORES NECESARIOS Y COMPROMETIDOS CON LA EDUCACIÓN PÚBLICA

LÓPEZ MELERO, MIGUEL

Universidad de Málaga (España)
melero@uma.es

“Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos...”

(Antonio Machado, Proverbios y Cantares)

INTRODUCCIÓN

Buenas tardes, compañeras y compañeros. Estoy muy contento de participar en estas XXXV Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva. Muchas gracias por invitarme a compartir este tiempo de reflexión y diálogo sobre una temática que nos preocupa a todos y todas: la formación del profesorado como actores necesarios y comprometidos con la educación pública.

Hablar de formación docente es hablar de cambios y transformaciones que a lo largo de tu vida profesional se han ido produciendo. A veces releo algunos de mis artículos y veo en ellos el transcurrir de mi propio desarrollo profesional. A lo largo de estos 40 años de ejercicio profesional se han producido en mi una serie de ganancias/crecimientos y he experimentado cambios en mis formas de pensar, de comunicar, de sentir y de actuar. Se me hace difícil saber qué cambios han sido gracias a mi desarrollo profesional y cuáles a mi experiencia personal. ¿Soy ahora mejor profesor que lo era cuando tenía 28 ó 30 años? No lo sé. Tal vez sí. Saber si mi forma de pensar y mi hacer en educación, han sido aspectos independientes de mi vida como ciudadano, yo diría que no. Ambos ámbitos siempre han estado en continua interacción y cambio. Máxime





Liderando investigación y prácticas inclusivas

siendo consciente que la educación tiene un componente moral y que mi vida siempre ha estado condicionada por ese sueño pedagógico de colaborar en la construcción de un mundo mejor desde el respeto a la diversidad como valor. Siempre he dicho, y sigo diciéndolo, que elegí la mejor profesión de acuerdo a mi modo de pensar y de actuar. Soy el docente que emana de mi peculiar manera de ser persona. Disfruto con ser docente como disfruto, cada momento del día, de ser persona. Desde esta perspectiva ser docente es una manera de pensar, de comunicar/dialogar, de sentir/amar y de actuar que difícilmente se sabe transcribir al currículum vitae institucional. Si la experiencia es madre de la ciencia, mi visión ahora después de 40 años de docencia, es de reflexión de mis errores y de mis aciertos. Que con toda seguridad los ha habido. Pero esto solo lo sabemos a posteriori, cuando nuestros estudiantes nos valoran, nos reconocen y nos recuerdan.

Mi identidad profesional como docente ha estado determinada por el derecho que tiene mis estudiantes a una buena formación. Y lo mismo podríamos decir, generalizando, que todo docente tiene que procurar cumplir con el derecho a la educación del alumnado. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. El derecho del alumnado a una educación equitativa y de calidad demanda profesionales con alto nivel de preparación que defiendan la equidad, la democracia y la justicia social y que estén en constante aprendizaje que posibiliten un sistema educativo en mejora permanente. Esto que apunto ha formado parte de mi vida profesional como docente universitario y es lo que considero debería formar parte de las prioridades en la formación del profesorado en nuestras Facultades de Educación. Si no es así, hay que restituir esta situación por injusta e inmoral.

Por ello, quienes trabajamos en la formación del profesorado debemos tomar decisiones que vayan orientadas a cambiar esta situación. No podemos permanecer neutrales. Se requiere, por tanto, un profesional docente-investigador bien preparado tanto en su formación inicial como en su formación permanente, para hacer posible la finalidad fundamental de todo sistema educativo que es que todos los niños y las niñas aprendan a pensar y aprendan a convivir. Una formación inicial y permanente en estrategias educativas y metodológicas, así como en actitudes y valores hacia la diversidad que le provea de la competencia pedagógica suficiente como para saber dar respuesta a todos los niños y a todas las niñas. Un profesional científica y humanamente formado con una adecuada formación teórico-práctica y práctico-teórica que sepa transformar las dificultades en proyectos educativos.

Según las investigaciones consultadas y según nuestra propia experiencia, el factor más decisivo de equidad en un sistema educativo radica en la calidad de los docentes (Informe McKINSEY, 2007). Esta calidad viene determinada por saber desarrollar su labor de manera cooperativa y no individual, como ha argumentado HARGREAVES y FULLAN (2014), lo que permitirá generar la formación de capacidades profesionales docentes de gran valor para la escuela pública como la manera más adecuada y eficiente de alcanzar la excelencia educativa para todo el alumnado.

Cuando hablo de escuela pública, me refiero a la institución donde todos los niños y todas las niñas, también los jóvenes, reciben una educación pública, y concibo ésta desde la educación infantil hasta la universidad, con todas las matizaciones que se quieran dar, pero sabiendo que en todos esos niveles educativos la libertad y la igualdad/equidad deben ser los principios por excelencia. Los fundamentos de esta educación son los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos del Niño (1989) y no a la dependencia del ideario de instituciones religiosas o de otra índole que deciden quiénes pueden estar dentro y quiénes fuera de ella. Es decir, son lugares donde se forman personas cultas, librepensadoras, dialogantes, respetuosas, democráticas, solidarias, justas y autónomas.

En fin, el profesorado no sólo requiere de una formación adecuada, sino también de unas condiciones laborales adecuadas como actores imprescindibles que con sus actuaciones diarias pueden y deben mejorar la educación. La estabilidad, la autonomía, la mejora de las condiciones laborales y de empleo, el reconocimiento y dignificación social son factores que a buen seguro garantizan una educación de calidad educativa de un país.

LA FORMACIÓN INICIAL

De acuerdo con lo expresado anteriormente, pienso, que en la formación docente debe darse un contínuum entre formación inicial y formación permanente, entre teoría y práctica, y práctica y teoría, para aprender a transformar las dificultades en proyectos educativos. De la misma manera considero que la formación inicial, ahora vinculada exclusivamente a la universidad, y la formación permanente a la Administración Educativa, no debería mantenerse. Sería conveniente crear un espacio común donde el profesorado universitario y el de los centros educativos cooperen conjuntamente en proyectos de investigación, innovación y formación, promoviendo la construcción de conocimiento práctico, así como una investigación educativa comprometida con la mejora permanente de la escuela (algo así como lo que fue la función de los Centros de Profesorado en un principio, pero que después la administración educativa fue eliminando). En este sentido la investigación-acción cooperativa debe formar parte de la formación inicial del profesorado (ZEICHNER, 2010).

De todas formas en España se ha intentado mejorar en los últimos años la formación inicial, al cambiar de planes de estudios y establecer la formación en Grados, prolongando un curso la formación inicial de los docentes de Educación Infantil y Primaria y, además, ofreciendo un Máster específico para el profesorado de Secundaria. Sin embargo, estos cambios estructurales, no han estado acompañados de cambios profundos en la mentalidad del profesorado en relación a tener otra visión en la organización del currículum, ni en la construcción social del conocimiento a través de proyectos de investigación, ni la incorporación de la investigación-acción cooperativa, ni el papel de la neurociencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc., por lo que dichos cambios estructurales están sirviendo de poco. Parece más un cambio estético que ético. Una buena formación docente no se consigue definiendo competencias, ni





Liderando investigación y prácticas inclusivas

memorizando teorías sin conexión con la realidad escolar y social, ni tampoco repitiendo formas de actuación basadas exclusivamente en la tradición, sino desarrollando un conocimiento práctico riguroso fundamentado en la innovación que sirva para tomar decisiones valiosas sobre para qué, qué y cómo enseñar, y de qué manera evaluar.

Por tanto, para lograr cambios con sentido en la formación inicial se debería producir:

- a) En primer lugar, tomar conciencia que el sistema educativo actual fue concebido para una época post-industrial y nada tiene que ver con la sociedad del conocimiento en la que vivimos. Es un sistema generalista basado en el pensamiento convergente y lo que necesitamos es una formación en un pensamiento divergente. Por tanto, hay que mejorar las capacidades profesionales de los docentes y el compromiso moral de nuestra profesión.
- b) En segundo, hay que seleccionar con rigor a los candidatos y candidatas a estos estudios, procurando incorporar a aquellos que posean aptitudes y capacidades para esta profesión mediante pruebas específicas en las Facultades de Educación antes de iniciar la carrera. Hay que saber atraer a los mejores estudiantes para que hagan estudios de Magisterio y no el tradicional corte de la calificación para acceder a estudios de Magisterio... Y después, de los estudios, como en Finlandia, habría que prepararlos durante un período para ser maestros y maestras.
- c) En tercer lugar, introducir uno o dos años académicos de inducción guiada durante el primer o los dos primeros años de docencia mediante una doble tutorización por parte de un profesor o una profesora del centro y de un profesor o profesora de la universidad. Formación práctica con tutores seleccionados que apoyen e introduzcan al alumnado en esta formación en colaboración con el profesorado de la Universidad.
- d) En cuarto lugar, desarrollar programas de formación docente del profesorado universitario que promuevan un modelo de enseñanza y aprendizaje más acorde con las aportaciones de las Ciencias de la Educación y que, en el caso específico de la formación inicial del profesorado, convierta a los formadores de formadores en referentes de buenas prácticas docentes. Una formación inicial psicopedagógica, antropológica, filosófica, sociológica y fundamentada en los Derechos Humanos y los Derechos del Niño.

En el caso de España, es urgente lograr un Pacto por la calidad democrática de la educación como medio de cohesión social que conllevaría:

- Definir qué entendemos por un currículum culturalmente válido en la actualidad y no sustentando en los libros de texto.



La formación del profesorado como actores necesarios y comprometidos con la educación pública

- Revisión de las metodologías y estrategias de aprendizaje de los centros educativos
 - Elaboración de modelos equitativos de educación para evitar las desigualdades por la etnia, el género, el hándicap, la religión o la procedencia
 - Revisar los sistemas de evaluación de los centros
 - Definir el papel de las familias en la construcción de una escuela democrática
- e) En quinto lugar, los centros deben organizarse en torno a un proyecto educativo democrático de una educación de “todos y todas pero con todos y con todas”, donde todo el profesorado trabaje unido, como una piña, por el modelo educativo propuesto. El concepto de autonomía del profesorado debe ser un concepto que una y no que cada cual vaya a lo suyo, para ello se han de proponer proyectos de centro innovadores que, además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitan el desarrollo profesional como docentes-investigadores.
- f) Y, por último, hay que formar equipos directivos que no sólo gestionen, sino que sean facilitadores y promotores de proyectos ilusionantes del currículum desde la participación de las familias para crear escuelas democráticas.

En este sentido es muy importante el papel que asuma el profesorado como mediador cultural entre el currículum y el alumnado como muy bien hemos aprendido de VYGOTSKY (1979), donde el currículum y la cultura escolar han de ser oportunidades para el crecimiento de las personas (tanto del profesorado como del alumnado). De ahí que las funciones del docente serán muy distintas en un sistema tradicional que en una escuela democrática.

El docente en el sistema tradicional solía desempeñar tres funciones: ejercer como catalizador o transmisor del material de aprendizaje, evaluar el progreso y los logros de los estudiantes y actuar como modelo de persona culta y de una formación completa (KOZULIN, 2000). En el sistema democrático su papel es muy distinto: primero debe saber trabajar en aulas muy heterogéneas (etnia, género, hándicap, religión, procedencia, plurilingüismo, etc.), por tanto, ya no puede pensar en un individuo ‘medio’, sino en la heterogeneidad de niños y niñas, y, además, tiene que aprender otros sistemas de enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto del aula. Ya no vale solamente el libro de texto y la explicación verbal y al unísono, sino otros métodos de trabajo más participativos: el método de proyectos, seminarios, talleres, grupos de trabajo, etc., donde el conocimiento se va a construir de manera cooperativa.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En una escuela democrática el papel del docente no va a ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, el corpus de conocimientos no está dado, como suele suceder en el modelo tradicional, sino que tienen que construirlo profesorado y alumnado cooperativamente. El currículum se convierte en una aventura que ha de recorrer el alumnado para transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que necesita saber. Hemos de educar a nuestro alumnado para que aprenda a resolver imprevistos y no conocimientos aprendidos.

Ser una buena profesora o un buen profesor es algo muy difícil. En general ser profesional de la educación es un asunto bien complicado. La enseñanza no es una simple habilidad que se adquiere en un congreso, en unas jornadas o en un cursillo del CEP (Centro de profesorado), sino una compleja actividad cultural condicionada por las creencias propias de cada uno de los docentes y construida a lo largo de años de experiencia (NUTHAL, 2005). La transformación de esta cultura asentada en creencias y hábitos requiere de una transformación de la teoría y de la práctica convirtiendo las dificultades en posibilidades y las carencias en suficiencias. Y esto no es fácil, es un proceso muy complejo porque va precedido de un cambio profundo de las prácticas educativas. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículum, la organización y los sistemas de evaluación. Pasar del modelo clásico a otro donde se desplaza el interés del sujeto que enseña al sujeto que aprende, procurando que este aprenda por sí mismo, es difícil de aceptar/comprender por el profesorado. Las personas no cambian de la noche a la mañana sus concepciones, sus lenguajes, sus actitudes o sus esquemas mentales, ¡ojalá fuera así de sencillo...! En realidad, los cambios se producen de manera secuencial. Es un proceso lento, pero apremiante para poder hablar de escuela democrática.

LA FORMACIÓN PERMANENTE

La formación permanente del profesorado es una necesidad creciente y es reconocida como un derecho y un deber que se extiende a todas las funciones que pueden desempeñar los docentes. Los países con mejor calidad de enseñanza facilitan abundante formación práctica a los recién llegados a la carrera docente y fomentan la formación permanente para todos desde los inicios. Debería optarse por una modalidad de formación que suponga un mayor compromiso, una gran madurez y un grado de responsabilidad elevados. Una formación adaptada a las necesidades educativas de cada centro y de su alumnado (Formación en centros), a la vez que favorezca la innovación educativa en la dirección que demanda un sistema educativo moderno y adaptado a los nuevos retos sociales.

En este sentido, y solo en este sentido, el desarrollo profesional puede hacer que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica educativa a través de su propia reflexión (autorreflexión) y valoración. Serán unos profesionales que desarrollen una autoconciencia y confianza que les permita fomentar

su autoestima profesional. La práctica de pensar la práctica es un buen consejo para romper con las rutinas en las intervenciones pedagógicas del profesorado que lo único que se asegura es que éste se configure como un técnico al servicio del sistema. El modo más adecuado de ser un buen profesional, no es sometiéndose como un instrumento del sistema, sino reflexionando con otros docentes cómo mejorar la propia práctica, de esta manera inicia procesos de ruptura con el sistema. La dialéctica acción-reflexión condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminen, se valoren y se enriquezcan mutuamente. Ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera acción transformadora y consciente (praxis). Como nos recuerda FREIRE:

La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo [...] Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica (FREIRE, 1990, p. 211).

Este paradigma pone el énfasis en el valor crítico ante el sistema educativo y en la reflexión sobre la práctica docente, apareciendo la figura del profesorado como docente-investigador. Sólo cuando la necesidad de perfeccionamiento inunde el pensamiento del profesorado, será entonces y no antes, cuando las instituciones responsables tendrán que proporcionar estrategias para el perfeccionamiento del profesorado implicado en la inclusión. La práctica y la reflexión sobre el trabajo diario ha de ser el eje de actualización y perfeccionamiento del profesorado que le permita un conocimiento en la acción. Ello supone partir de la práctica para definir y analizar las situaciones problemáticas, elaborar procedimientos de actuación, etc. La práctica así concebida deja de ser un procedimiento de aplicación para convertirse en un proceso de investigación en la acción.

La investigación-acción cooperativa/formativa, desde nuestro punto de vista, define un método de pensamiento y acción que busca obtener resultados útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Es por esta razón que este enfoque resulta válido para producir un tipo de conocimiento que pretende ser crítico, reflexivo, colectivo, participativo y emancipador. No se propone sólo una finalidad de producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los propios protagonistas. Sus supuestos epistémicos están planteados por los teóricos de la investigación-acción desde MARX a FREUD, pasando por GRAMSCI y DEWEY, HABERMAS y FOUCAULT, T. KUHN, FREIRE, MORIN, Kurt LEWIN y CARR y KEMMIS.

Desde esta perspectiva dialéctica, partiendo de la consideración del objeto a investigar como sujeto protagonista de la investigación, y de que la finalidad de la misma es la transformación social, el hilo conductor de la investigación-acción cooperativa la consideramos como un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reestructura la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, entre teoría y





práctica, de manera que se va configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados.

En fin, se necesita un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la educación pública dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en un curioso docente-investigador (STENHOUSE, 1980) que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, desarrollando su autonomía y su libertad como docentes comprometidos para el cambio y transformación social; es decir, como un profesional emancipado (GIROUX, 1990). Todo ello requiere una serie de competencias profesionales que le permitirá, por un lado, saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula, y, por otro compartir con otros compañeros y compañeras la reflexión de su práctica para mejorarla, y desarrollarse como docente.

En síntesis, el profesorado necesario para desarrollar los principios de verdad, bondad y belleza, propios de la escuela pública, ha de reunir una serie de características, tales como:

- a) Aprender a reconducir las situaciones problemáticas a proyectos educativos (Autonomía del profesorado) y las carencias en suficiencias.
- b) Ser una o un docente-investigador/a y un intelectual comprometido y no un técnico al servicio de la administración.
- c) Ser un artista que ha aprendido a trabajar en aulas muy heterogéneas construyendo ambientes democráticos de aprendizaje (Respeto a la diversidad).
- d) Construcción social del conocimiento a través de proyectos de investigación.
- e) Transformando su práctica educativa al reflexionar con otros compañeros y compañeras para seguir aprendiendo y mejorándola (investigación-acción cooperativa formativa).
- f) Su profesión es un compromiso moral. Nos preocupa cómo nuestras actuaciones marcan los destinos de nuestro alumnado.

PROFESORADO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Antes de exponer mi concepción de educación inclusiva deseo plantear la siguiente cuestión ¿dispone la escuela pública, y en concreto la escuela pública en España, de un modelo educativo equitativo y de calidad que acoja y dé respuesta a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones étnicas, culturales, de religión,



procedencia, género o de hándicap? Y si lo hubiese ¿tienen todos los colectivos y todas las culturas las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes de aprendizaje?

Durante las dos últimas décadas del pasado siglo XX aprendimos a vivir en una sociedad denominada el Estado del Bien-Estar, de origen capitalista, que necesitaba de una educación en valores para su desarrollo, tales como: respeto, libertad, igualdad/ equidad, solidaridad, calidad, etc. Con este pensamiento reformista la socialdemocracia pretendía que la escuela pública formara una ciudadanía culta, librepensadora, democrática, solidaria, respetuosa y justa. Pero con las reformas no basta, es necesario un cambio profundo y estructural en el sistema educativo. En este ambiente social irrumpe el concepto de inclusión (UNESCO, Jotiem, 1990) cuando en la mayoría de los países desarrollados aún no se había consolidado la práctica de la integración, que era el sentido que se le daba a la cultura de la diversidad en las reformas. Lo que, a mi juicio, generó una gran confusión en la vida escolar, puesto que existía la creencia de que, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña (o de un joven) con alguna peculiaridad en las aulas, en esa escuela se estaban realizando prácticas inclusivas. Pero, no era así.

Para muchos docentes, hoy en día, la palabra “inclusión” significa contemplar a alumnado con ‘discapacidad’ (me molesta hablar de ello en estos términos) en entornos/ ambientes educativos tradicionales y que, de esta manera, por arte de magia, vuelvan a la “normalidad” educativa. Esta es una visión muy restrictiva de educación inclusiva que yo no comparto (acaso se confunda con integración). Este es un viejo problema ignorado en la escuela pública, más aún podríamos decir que una gran mayoría del profesorado, no entendió en su día (años noventa) -ni entiende adecuadamente hoy- qué significa educación inclusiva y se han llevado a cabo prácticas muy diversas. Yo suelo distinguir dos grandes visiones sobre educación inclusiva: una neoliberal centrada en cambiar a los sujetos con algún tipo de peculiaridad o de culturas diferentes, pero sin crítica a la escuela actual y a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación (integración) y otra radical (va a la raíz de las cosas) centrada en cambiar los sistemas y no las personas (inclusión).

Para mi hablar de educación inclusiva es hablar de justicia social y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad y la calidad. La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas (RAWLS, 2002; LYNCH, BAKER y LYONS, 2014). No hay calidad educativa sin equidad, ni equidad si no se atiende y se respeta a la diversidad. Sólo lograremos que un sistema educativo sea equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizajes. Que es tanto como decir, que las aulas se conviertan en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria. Es decir, que sólo podremos hablar de equidad y





Liderando investigación y prácticas inclusivas

justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas de tal manera que nadie se encuentre excluido en nuestras clases. Sólo así tendrá sentido la expresión de ‘buenas prácticas’. Porque mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. Esto que digo no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral que nos obliga a quienes nos dedicamos a la educación.

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró la igualdad de oportunidades como el mecanismo para lograr estos equilibrios; sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso, nos parece más justo, democrático y humano hablar de oportunidades equivalentes, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. El concepto de equidad, en este sentido, añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Sólo así podremos hablar de una escuela que legitima a cada alumno y alumna como es y confía en sus competencias cognitivas y culturales. Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético de la escuela pública. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen ‘razonable’ de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación. La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer ‘programas’ para los colectivos y personas diferentes, sino en establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión. Por eso, se necesita una sociedad donde la diferencia sea considerada un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y de nuestras libertades y no una excusa para profundizar en las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (BARTON, 2008).

Sabemos que todas las niñas y niños, y toda la juventud, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. El derecho del alumnado a una educación de calidad demanda profesionales con alto nivel de preparación y en constante aprendizaje que posibiliten un sistema educativo en mejora permanente. Sin embargo, todavía hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir ni de compartir la cultura. Se les ha robado el derecho a aprender (DARLING-HAMMON, 2001). Hemos de devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender. También sabemos que para que un sistema educativo sea equitativo y de calidad debe partir del respeto a las diferencias humanas como valor y no como defecto. Sólo hay calidad en la educación cuando todos los niños y niñas se educan juntos. De ahí que cualquier escuela ha de convertirse en una comunidad de convivencia y aprendizajes donde ninguna actividad se ha de construir de manera individualista ni competitiva, sino cooperativa y solidaria y donde cualquier dificultad que acontezca se ha de convertir en proyecto educativo.

En este sentido que describo el profesorado debe tener claro su propia visión del mundo y en el valor que para él tiene la educación. Es decir, cuál es el modelo de sociedad que desea construir y qué tipo de ciudadanía pretende formar con el modelo educativo de su colegio. Siendo conscientes de que sus acciones repercuten muy directamente sobre el destino del alumnado y no es ingenuo construir un currículum u otro. Si esto lo tenemos claro podremos entender que hay modelos educativos que restringen las posibilidades de acceso al conocimiento al alumnado y otros que las favorecen y, lógicamente, ello genera consecuencias, en el primer caso de exclusión y en el segundo de inclusión.

Esto es fácil de comprender, ahora bien, si el profesorado considera que es la persona la que debe cambiar, estamos en el discurso de la integración; si, por el contrario, quien tiene que cambiar es el sistema educativo, hablamos de inclusión. Así se suele observar en algunas aulas cómo el alumnado “brillante” ocupa lugares preferentes y el alumnado, digamos, “diferente” y de bajas expectativas suele estar en “zonas marginales”, lo que dificulta la participación de estos y favorece la de los primeros. Por eso, el profesorado debe saber tener un trato pedagógico específico y peculiar atendiendo a las necesidades derivadas de las circunstancias de cada niño y de cada niña y, sobre todo, no etiquetando como inferiores cognitivamente y culturalmente en unos casos y en otros como superiores. Es necesaria una pedagogía del reconocimiento de la diversidad como valor y no como lacra social. Las expectativas que suele tener el profesorado sobre el alumnado influye de manera clara: cuando el profesorado suele identificar como alumnos y alumnas incapaces de aprender a aquellos es que ellos se ven incapaces de enseñar. Sólo lograremos que el sistema educativo sea equitativo y de calidad cuando las diferencias humanas sean consideradas un valor y las aulas se conviertan en comunidades críticas de convivencia y aprendizajes.

La escuela inclusiva precisa de unos profesionales imaginativos que piensen que las cosas pueden ser de otra manera y, concretamente, que sepan generar ambientes para despertar el interés en el alumnado por el aprendizaje (“aprender a aprender”). Unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula juntos (profesorado tutor y de apoyo), el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y en un mismo tiempo para conseguir aquello que pretenden conseguir y que, simultáneamente, sepan incorporar las demandas sociales de las familias, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la respuesta a las peculiaridades de cada cual. Todo ello exige una serie de capacidades profesionales docentes que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula. Por tanto, la escuela sin exclusiones necesita un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos desde la infancia hasta la adolescencia. El proyecto de la escuela pública requiere de esta formación continuada y compartida entre profesionales de la escuela y familias como medio de buscar soluciones conjuntas a la complejidad de las aulas inclusivas, y profesorado universitario de Ciencias de la Educación.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Se concibe así la escuela como una actividad cooperativa donde el profesorado tutor y el profesorado de apoyo planifican y actúan juntos, evitando el ‘profesor sombra’ que acompaña a los niños y a las niñas en sus aulas durante todo el tiempo, sin sacarlos tampoco del aula común para trabajar fuera. Pero que trabajen juntos en el aula no debe entenderse como que el profesor de apoyo no sea un especialista, al contrario, debe serlo y junto a la formación general del profesorado tutor, su labor será más adecuada. Será una labor cooperativa donde además de planificar y actuar conjuntamente, después, reflexionen sobre cómo han llevado a cabo dicha actuación, para mejorarla. Esta dimensión colectiva de la función docente y no individualista configura lo que se conoce en el mundo de la pedagogía como el paradigma de la cooperación.

Desde nuestra experiencia en formación en centros podemos asegurar que la clave principal en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implican a todo el profesorado del centro o a la gran mayoría, o a unos pocos. El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, pero cuando es un cambio en todo el profesorado del centro, las resistencias son menores. Y ello se ha producido porque el profesorado ha recuperado su dignidad volviendo a tener respeto a sí mismo y a su profesión. En este sentido, el papel del equipo directivo es fundamental. Por eso una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar sistemas educativos donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños y todas las niñas de la clase. A veces ocurre que estamos asesorando a dos o tres centros simultáneamente bajo el mismo modelo pedagógico y, sin embargo, en unos casos el profesorado está feliz y contentísimo de los resultados y en otro, todo son obstáculos y dificultades. Pues bien, la razón radica -pensamos- en la actitud, en la creencia en unos casos en las competencias del alumnado y en otros no. En fin, la escuela pública necesita un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos desde la infancia hasta la edad adulta.

Por todo ello, enseñar a indagar y a investigar es algo que define al profesorado del Proyecto Roma y esto, a nuestro juicio, solo podemos conseguirlo a través de proyectos de investigación porque consideramos que la indagación es el fundamento del aprendizaje. Es a través de los proyectos de investigación, considerado como aprendizaje cooperativo, como adquieren sentido los contenidos más significativos y relevantes necesarios para resolver las situaciones problemáticas que suelen plantearse. Así que los aprendizajes deben proporcionar al alumnado, por un lado, educación (conocimientos significativos y relevantes) y por otro, desarrollo (instrumentos simbólicos necesarios para el aprendizaje autónomo). No se trata de adquirir conocimientos sino de un acto de inquirir (DEWEY,1971), es decir, de indagar, observar e investigar.

Desde este pensamiento apuntamos las siguientes estrategias para la formación del profesorado:



1. Una nueva forma de pensar. Para ello presentamos las siguientes estrategias:

1ª Devolverles a todas las niñas y los niños, y también a los jóvenes, el deseo de aprender, si lo han perdido

2ª Repensar la formación inicial y permanente del profesorado. Aprender a aprender y aprender a enseñar

3ª Construcción social del conocimiento (Proyectos de investigación)

4ª Elaboración de un Proyecto Educativo de Centro

2. Una nueva forma de conversar

5ª Grupos heterogéneos y aprendizaje cooperativo (Aprendizaje dialógico)

6ª El diálogo y el trabajo cooperativo entre los profesionales del centro.

3. Una nueva forma de sentir

7ª El aula como comunidad de convivencia y aprendizaje

8ª El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro el aula

9ª El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho

4. Una nueva forma de actuar

10ª Cohesión con el equipo directivo, con el profesorado y las familias

11ª La evaluación como aprendizaje y no como calificación ni examen

12ª El compromiso con la acción. La docencia es un vivir en el compromiso permanentemente.

El profesorado debe hacer una introspección y mirarse a sí mismo y ver si sus prácticas educativas son inclusivas o no. Adoptar una metodología u otra en la escuela no es ingenuo. Los métodos de enseñanza siempre son un camino elegido, a priori, de cómo hacer posible que el alumnado aprenda lo que debe aprender; pero sólo sabremos que esto se consigue a posteriori cuando reflexionemos si la dinámica de clase ha permitido que todo el alumnado lo consiga. Lo realmente importante en una escuela que enseña a su alumnado a pensar y a convivir es que éste logre un aprendizaje que no esté basado en la acumulación de información, sino en la reflexión y en la acción; es decir, un aprendizaje comprensivo.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

El aprendizaje por comprensión es un proceso complejo, donde el alumnado desarrolla su propio proceso lógico de pensamiento al adquirir, experimentar y construir nuevos conocimientos. La comprensión tiene que ver con el pensamiento y con la acción; o sea, con la capacidad para pensar flexiblemente con lo que uno conoce y con la experimentación para conocer. No tiene que ver con la utilización de estructuras mentales rígidas para ‘pensar’ y decidir, sino con la capacidad de sintonizar y dialogar con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Por eso es muy importante que el profesorado reflexione sobre su metodología de aula. Desde nuestra experiencia, podemos decir que la metodología de proyectos de investigación nos está ayudando a conseguir un alumnado más culto, librepensador, reflexivo, crítico, dialogante, capaz de respetar las ideas de los demás y más coherente y honesto, más democrático y humano.

Despertarle al alumnado el amor por la sabiduría, por el conocimiento y por la creatividad de aquello que aún no existe -por la cultura en general-. Conseguir un alumnado amante de la verdad, de la bondad y de la belleza es lo mismo que decir que la finalidad principal de la escuela pública sea lograr que nuestros niños y niñas, y nuestros jóvenes, aprendan a pensar y aprendan a convivir. Esto no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en educación, porque la escuela pública es un bien universal necesario para construir una sociedad democrática, justa y humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

CORTINA, A (2017): *Aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Barcelona: Paidós

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires.

FRASER, N., y HONNETH, A. (2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid. Morata.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

HARGREAVES, S y FULLAN, M (2014): *Capital profesional*. Madrid. Morata

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, de 9 de diciembre, 8/2013. Madrid de Publicaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

La formación del profesorado como actores necesarios y comprometidos con la educación pública

- LÓPEZ MELERO, M. (2018): *Fundamentos y Prácticas Inclusivas desde el Proyecto Roma*. Madrid: Morata (en prensa)
- NUSSBAUM, M.(2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Katz-editores
- NUTHAL, G. (2005). “The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey”. *Teachers College Record*, vol. 107, n°. 5, 895-934.
- ONU (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, 10 de diciembre de 1948.
- ONU (1989): Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. París.
- STENHOUSE, L. (1980). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- YOUNG, I.M (2012): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata
- ZEICHNER, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



UN ENCUENTRO NECESARIO: PROYECTOS INCLUSIVOS INNOVADORES, INNOVACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS

PARRILLA LATAS, ÁNGELES

Universidad de Vigo, España
parrilla@uvigo.es, España

Resumen. Este trabajo es una invitación a la reflexión sobre los avances y retos más importantes de la educación inclusiva, proponiendo el encuentro entre algunos de sus caminos. En concreto defiende la importancia de conectar dos generaciones de políticas, prácticas y líneas de investigación. La articulada en torno al desarrollo de la inclusión como proyecto de innovación y la que se ocupa del desarrollo de innovaciones educativas orientadas a la equidad y la justicia social. Ambas líneas habiéndose originado sin conexiones estables han tejido caminos paralelos que a día de hoy se entrecruzan y pueden considerarse complementarias. De esta manera se propone aquí la necesidad de una mayor y más fuerte relación entre innovación e inclusión. Es así porque es difícil concebir el combate contra la exclusión si no es apelando a soluciones creativas, innovadoras y transgresoras que nos inviten a actuar y pensar en escuelas para todos. Y no tendrían mucho sentido la innovación y el cambio educativo si no tienen consecuencias positivas para aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad ante la educación.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Innovación Educativa; Inclusión Social





INTRODUCCIÓN

No pretendo hacer aquí una revisión histórica o longitudinal de cómo se ha ido construyendo la educación inclusiva. Me interesa más la cuestión en torno a cuáles han sido sus logros, aquellos puntos de inflexión que nos permiten hablar de avances y que facilitan la identificación de los próximos pasos en el camino inclusivo. A la vez espero que este análisis ofrezca un marco para pensar, entender y revisar algunos de sus desarrollos prácticos más actuales en el ámbito de la educación obligatoria.

La educación inclusiva ha supuesto sin duda cambios y avances sustantivos en el ámbito educativo y escolar desde su mismo origen. Podría incluso hablarse del papel de la misma como revulsivo capaz de cuestionar algunos de los principios educativos y sociales más asentados tanto en la sociedad como en la educación. Una de sus más importantes aportaciones ha tenido lugar, sin duda, en el ámbito de los derechos humanos, en el pensamiento, demanda y reconocimiento de la igualdad de derechos de todos los estudiantes. En el contexto escolar la inclusión ha llevado a una profunda reflexión y crítica sobre la función social de la escuela, denunciando su función elitista y excluyente y reclamando su papel en la construcción de un espacio común para todos y de todos.

Me voy a detener brevemente en ambas ideas. En primer lugar, la educación inclusiva nos ha hecho tomar conciencia de las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, especialmente en el derecho a la educación. Mujeres y niñas; grupos culturales minoritarios no dominantes; niños y niñas pertenecientes a grupos socio-económicos desfavorecidos; colectivos de estudiantes en situación de discapacidad, etc., son algunos de los grupos que la inclusión ha sacado a la luz, por ocupar un papel muchas veces invisible y casi siempre secundario ante la educación y las oportunidades educativas. Ha servido pues en primer lugar para visibilizar la historia común de marginación y segregación de grandes colectivos humanos que han estado tradicionalmente en situación de desigualdad en la educación y la sociedad. Nos ha hecho tomar conciencia de que las circunstancias personales o sociales de cada uno no deberían ser un obstáculo ni para acceder a la educación ni para el logro del potencial educativo, y al hacerlo ha planteado la inclusión como una cuestión de justicia social.

A su vez la educación inclusiva ha resultado en un fuerte revulsivo escolar. La toma de conciencia de la situación de vulnerabilidad de ciertos grupos en la escuela, ha llevado a la revisión de sus funciones y papel social. Se ha cuestionado lo que ha caracterizado al origen mismo de la escuela, esto es, la formación y socialización de grupos de élite. De otro lado, la inclusión educativa ha vuelto a traer a la luz los grandes debates educativos que denuncian la orientación reproductora de las desigualdades y homogeneizadora de la escuela. Desde finales



de los 80 los teóricos más relevantes de la inclusión y especialmente sus sociólogos han denunciado a una escuela que no solo no ha sido capaz de suprimir las desigualdades, sino que ha confirmado y agudizado las mismas. Ha legitimado las diferencias de muy diversa índole (social, cultural, etc.), intentando plantearlas como diferencias de carácter individual y naturalizándolas (Barton, 2009, 2011; Fernández Enguita, 2003).

CUATRO FORMAS DE RESPONDER A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Por todo ello, en el haber indiscutible de la educación inclusiva cabe hablar hoy en día de un cambio de pensamiento importante sobre la forma en que la escuela debe responder a la diversidad, así como de una primera pugna educativa, conceptual y práctica sobre esta cuestión, representada entre aquella escuela que abandera la lógica escolar de la homogeneidad, que niega y lucha contra la diversidad, (no olvidemos que cuando ordenamos, etiquetamos, seleccionamos y vertebramos itinerarios diferentes estamos controlando la diversidad y luchando contra ella), y aquella otra que a la inversa, avanza hacia la lógica de la diversidad considerando la heterogeneidad y las diferencias como oportunidad de mejora, comprometiendo a su vez la escuela en la lucha contra la desigualdad.

Precisamente estas dos lógicas y el continuum entre ellas ofrecen un marco de análisis de las respuestas organizativas y curriculares escolares ante la diversidad. En cuatro grandes respuestas se puede concretar la trayectoria y el modo de responder a la diversidad en los sistemas educativos y en la escuela. La diferenciación entre ellas, el continuum entre respuestas excluyentes e inclusivas, es sin duda relevante porque sirve para valorar y situar las respuestas escolares y las prácticas pedagógicas a las que dan lugar. Aunque parece asumido que las distintas nociones y conceptos vinculados a la inclusión y exclusión no son lo mismo, el análisis de las políticas educativas y de sus prácticas no pone de manifiesto que las instituciones, los docentes, los políticos y la sociedad así lo entiendan. Con frecuencia asistimos a convocatorias, proyectos, normativas y experiencias prácticas que denotan confusión entre las líneas que separan unos y otros conceptos, cuando la diferencia entre ellos es básica tanto por lo que suponen como por sus efectos a todos los niveles.

En concreto debemos hablar de *exclusión escolar*, cuando se niega directa o indirectamente el acceso a la educación de los estudiantes; de *segregación* cuando la educación de determinados alumnos se proporciona en entornos separados, especialmente diseñados para una educación al margen de la de los demás estudiantes; de *integración*, cuando físicamente se oferta la educación en el mismo entorno escolar o aula, pero asumiendo que son los estudiantes que se incorporan a la propuesta educativa general, los que han de adaptarse a esta, que no cambia y permanece inalterada. Por el contrario, cuando hablamos de *inclusión* nos referimos a un proceso que supone una reforma de la educación, de las escuelas y del sistema educativo en su conjunto. Esta reforma exige modificaciones sustanciales para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes. En contraste con





la integración la inclusión exige participación y progreso en el aprendizaje, no puede limitarse a la presencia física (Booth, 1996). El derecho a la educación inclusiva, como ha dicho la UNESCO, supone transformar la cultura, las políticas y la propia práctica en cualquier entorno educativo, ya sea formal o informal, para asegurar que la educación es para todos.

Pero estos límites como decía no están del todo claros. No nos equivoquemos, no son propuestas simplemente sucesivas, que se sigan y reemplacen unas a otras en el tiempo, sino que aun siendo consecutivas en su origen, a día de hoy persisten con carácter simultáneo. Es fácil pensar ejemplos actuales en distintos países, políticas y sistemas educativos. Los 263 millones de niños y jóvenes no escolarizados UUNESCO, 2015) ejemplifican la exclusión escolar actual; la segregación por sexo en centros educativos y aulas propias solo para niñas es común en 69 países del mundo (continente africano, estados árabes, etc.), en los que se cuenta además de con espacios segregados con planes de estudio diferenciados por sexos (UNESCO, 2015); la integración es habitual en nuestro propio sistema en el que se incluye físicamente a los estudiantes en el aula, pero para los que se regulan sofisticados mecanismos académicos que dificultan su participación real en las aulas (a través de apoyos excluyentes, adaptaciones curriculares que marginan y segregan, pruebas de evaluación estandarizadas, etc.); mientras que la inclusión es tomada como referente mundial en un amplísimo número de países que se suman a las recomendaciones y orientaciones de organismos internacionales tan representativos como la UNESCO, UNICEF, etc.

RECONTEXTUALIZANDO LA INCLUSIÓN COMO PROYECTO SOCIAL

Esta segunda cuestión que identifiqué como un avance tiene que ver con la respuesta dada a lo que hoy podríamos llamar la descontextualización, a la que ha sido sometida en su desarrollo, la idea de la educación inclusiva. La misma se ha aceptado y abordado como una cuestión limitada al contexto escolar y a los participantes en el mismo. Pero hoy sabemos que esto es un reduccionismo inadmisibles que ha de superarse reclamándose su incardinación en el escenario más amplio –social y comunitario- en el que tiene lugar.

Esto es lo que lleva a lo que denominamos recontextualización de la educación inclusiva, planteando que su construcción se debe pensar en escenarios y contextos que incorporan los elementos sociales y comunitarios que le dan sentido y dotan de características diferentes a las que se circunscriben únicamente al contexto escolar. El proceso de inclusión social necesita desarrollarse simultáneamente en distintos niveles, desde el individual, comunitario y local a los niveles regional y nacional, desde el nivel escolar al sanitario, jurídico o laboral, ya que la inclusión social es una cuestión que compete a todos los ciudadanos y a todos y cada uno de los grupos y agentes sociales.

Como se ha demostrado en numerosos estudios y como nos señalan insistentemente los documentos y orientaciones internacionales (UNESCO, 2015, 2017; UNICEF, 2014; UN 2015), la inclusión escolar no tiene sentido en sí misma,



sino que esta es un medio para alcanzar un proyecto más amplio, el de una sociedad inclusiva abierta a la diversidad y construida desde la mismas. Esto significa que la inclusión no puede dejarse descansar únicamente en manos de la escuela, que no puede responsabilizarse a la misma de sus éxitos o fracasos. Hoy tenemos claro que lo que ocurre en la escuela, sus procesos y los resultados de los estudiantes, no son un resultado directo de lo que los profesores hacen, sino que los procesos escolares están mediados por distintos entornos y contextos, no pudiendo proyectarse sobre la escuela una esperanza que se sabe inalcanzable para la institución escolar.

Hace tiempo que tomé prestado de los grupos ecologistas (Parrilla, 2007) la expresión *Pensar globalmente actuar localmente*. La retomo aquí porque creo que realmente estos grupos nos han enseñado que solo desde un pensamiento global, concretado también, aunque no solo, en actuaciones locales podemos avanzar. Hace falta voluntad política y formación para desarrollar el derecho a la educación inclusiva, pero esta circunstancia, aun siendo necesaria no es suficiente. Es necesaria también la implicación de todos y cada uno de los agentes educativos y sociales en su propio contexto y ámbito de actuación.

LA ACTITUD DE BÚSQUEDA E INTERROGACIÓN COMO CLAVE DEL PROCESO INCLUSIVO

Esta tercera reflexión hace referencia a un importante avance referido a la conciencia cada vez mayor de que la investigación debe ser también un proceso inspirado en la democracia y debe hacerse desde valores, modos y relaciones inclusivas y socialmente justas. De la mano de estas ideas la investigación se ha planteado como actitud básica (Cochram-Smith y Lytle, 2009) también para el desarrollo inclusivo. La indagación, el cuestionamiento y la interrogación sobre la práctica se han ido constituyendo en un pilar irrenunciable del avance hacia la inclusión, que más que buscar certezas en la investigación prioriza la búsqueda de explicaciones, el cambio y el cuestionamiento constante de toda práctica y marco teórico que quiera ser inclusivo. En concreto podemos hablar de avances que han llevado a una creciente aceptación y conciencia de la contribución de la investigación a la educación inclusiva cuando:

- a) La investigación se concibe como un proyecto participativo orientado a la mejora en el que tienen cabida y que da voz, reconociendo su agencia, todos aquellos implicados en los procesos bajo estudio a través de procesos colaborativos de revisión, análisis y cambio.
- b) La investigación se concibe como un proceso participativo, colaborativo y deliberativo que utiliza modos alternativos de producción de conocimiento, alejándose de las concepciones elitistas –representativas- de la participación y demanda la acción reflexiva en los términos planteados por Bauman (2002) con una clara intencionalidad emancipatoria.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- c) La investigación se concibe como un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes. Cuando se plantea como un proceso de reflexión cooperativa orientado al análisis de la práctica; proponiendo su transformación mediante la comprensión y la participación de los docentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio, propiciando un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a facilitar la transformación de la misma práctica.
- d) La investigación participativa se concibe como elemento de conexión y promotora de ideales inclusivos, democráticos y de justicia social. Cuando la misma no es utilizada como un instrumento para producir más y mejores prácticas o resultados, sino para problematizar desde dentro del propio sistema educativo y social sus afirmaciones y sus prácticas, para elaborar colaborativamente nuevos discursos sobre lo educativo.

Todo ello tiene considerables consecuencias sobre cómo considerar y abordar los procesos inclusivos. Está claro que necesitamos continuar reflexionando sobre nuestra actitud ante la investigación, que necesitamos adoptar una actitud crítica ante la misma, y sobre todo revisar quiénes y con quién estamos llamados y somos capaces de investigar para construir una educación más inclusiva.

AVANZANDO EN EL CAMINO: DESARROLLANDO PROYECTOS INCLUSIVOS MÁS INNOVADORES E INNOVACIONES MÁS INCLUSIVAS

La confluencia de todos estos planteamientos supone para la educación inclusiva la necesidad de ensayar nuevas estrategias organizativas, nuevos escenarios de participación y colaboración y un nuevo marco de relaciones en el que llevar a cabo procesos de cambio, de formación y de transformación educativa y pedagógica que permitan compartir el objetivo común de una educación común para todos. Las investigaciones recientes, pero también el sentido común, ponen de manifiesto que reconstruir la escuela y hacer de ella una organización inclusiva supone que la escuela, en lugar de protegerse contra el reto de la diversidad use esta para problematizar y reconstruir sus prácticas más asentadas, las más tradicionales. En lugar de crear alternativas especiales que permitan a la estructura de centro, aulas o departamentos, mantenerse intactas, la escuela inclusiva busca y usa de manera innovadora recursos personales, materiales, profesionales, creando soluciones nuevas desde la colaboración y el trabajo conjunto con el propio entorno y más allá de él.

El desarrollo de todas estas ideas está progresando en torno a dos tradiciones o generaciones de políticas y prácticas y líneas de estudio que, como trato de demostrar, están llamadas a encontrarse y cruzarse, la del desarrollo de proyectos inclusivos innovadores y la del desarrollo de proyectos innovadores inclusivos. La inclusión para construirse demanda el desarrollo y exploración de procesos innovadores y por otro

lado la innovación educativa no puede ni debe desarrollarse si no promueve procesos más inclusivos, siendo por tanto procesos complementarios que deben nutrirse el uno al otro.

Una primera generación de políticas y prácticas educativas es aquella que ha confiado en que se puede promover el desarrollo de proyectos inclusivos invirtiendo y promoviendo procesos de innovación orientados expresamente a tal fin. Asumidas las dificultades y la imposibilidad de generar inclusión desde las prácticas y modelos tradicionales, que no hacen más que profundizar en las desigualdades, se incentivan y buscan respuestas a la diversidad, que supongan explorar y ensayar participativamente otros modos de organizar, aprender, relacionarse, etc. Esta forma de entender la construcción de los procesos de inclusión tiene mucho que ver con lo que se conoce como comunidades de aprendizaje y práctica (Wenger, 1998, Apple y Beane, 1999). Es decir, grupos de profesionales que comparten su preocupación por un problema y que se reúnen para profundizar, indagar, ensayar alternativas y construir un nuevo conocimiento sobre éste. De este modo se genera no solo un conocimiento más inclusivo, sino que se modifican las formas tradicionales de construcción y circulación de saberes, así como las relaciones de saber-poder, haciéndolas más inclusivas. En la práctica estas políticas y sus desarrollos procesos pueden ser gestados y desarrollados desde instancias externas a los centros (en lo que conocemos como modelos top-down), o desde su misma base (modelos botton-up). Podemos pensar en muy distintos ejemplos de este modo de afrontar la inclusión. Desde trabajos más académicos que articulan propuestas prácticas, guiadas por determinadas teorías y marcos conceptuales, a otros más experienciales, gestados en la propia práctica, pero que confluyen con los anteriores en su interés por aprender y avanzar en la inclusión innovando desde la práctica (Edwards y Downes, 2013; Parrilla, Susinos, Gallego-Vega y Martínez, 2017).

Una segunda generación o vía de avance hacia la inclusión, es el fruto de líneas de investigación y experiencias que han llevado al convencimiento de que toda innovación debe contribuir al ideal inclusivo. Esta línea cuestiona aquellas innovaciones sociales o educativas que son excluyentes. Durante mucho tiempo se ha mantenido que la innovación sin más, y la supuesta mejora educativa derivada de la misma permitía y justificaba el valor de la innovación *per se*. Pero sabemos que la innovación no tiene por qué producir mejoras sino simples cambios, y mucho menos que esas mejoras sean inclusivas. Determinadas innovaciones pueden profundizar y ahondar en las diferencias entre los estudiantes. Piénsese por ejemplo en el aumento o profundización en los procesos de exclusión cuando se han propuesto medidas innovadoras masivas a través de estrategias o instrumentos que pueden generar exclusiones por su uso, accesibilidad, etc. Por ejemplo, a través de TIC que no solo se han constituido un nuevo factor de desigualdad social, sino que han supuesto también un riesgo de exclusión educativa (Martínez y Raposo, 2013; Raposo, Martínez y Doval, 2013). Otros ejemplos los encontramos en la introducción de estrategias consideradas innovadoras e inclusivas como ocurrió en su momento con los “agrupamientos flexibles”, que vinieron a confirmar la clasificación y división de estudiantes (González, 2002). No obstante, también determinadas políticas, propuestas organizativas y metodológicas que se hicieron valer como innovadoras e inclusivas, como la puesta en marcha de itinerarios educativos paralelos, han sido



ampliamente cuestionadas por sus efectos segregadores y excluyentes más o menos explícitos (González, 2017). Por otro lado, la mayor parte de los estudios empíricos sobre esta perspectiva reiteran en definitiva argumentos análogos con respecto a los vínculos que han de establecerse entre innovaciones educativas e inclusión educativa. Estos trabajos coinciden en que no puede considerarse la calidad de las innovaciones educativas cuando estas se construyen o dejan al margen a colectivos o grupos en situación de vulnerabilidad. Si la educación está fundamentalmente asociada con la promoción de la justicia y la democracia la innovación educativa no puede pensarse ni articularse al margen de su impacto en la justicia social y en la equidad, en definitiva, sin considerar su contribución a la inclusión educativa y social.

PARA TERMINAR

Seguramente podemos convenir con algunas ideas ya apuntadas en este trabajo, como que la educación inclusiva se ha ido consolidando como un proceso capaz de interrogar a la educación, como un proceso de envergadura que cuestiona y atañe a la integridad del sistema educativo, a sus metas generales y a las específicas. Este proceso no puede pretender abordarse en el espacio limitado de centros educativos o profesionales aislados. Hacen falta, como hemos visto, junto a las políticas globales y regionales o nacionales, nuevos escenarios locales, agrupaciones y comunidades profesionales que animen y promuevan un pensamiento más amplio que suponga la creación de comunidades educativas insertas e interactivas en el territorio socio-educativo.

Todo ello confirma, la importancia de la confluencia entre los procesos inclusivos que como decíamos deben ser más innovadores y los procesos de innovación, que deben ser más inclusivos. El cambio, la mejora y, en fin, el desarrollo de instituciones educativas hacia modelos más inclusivos, democráticos, y socialmente justos requiere necesariamente, la puesta en marcha de procesos inclusivos innovadores, pero también y a la vez de procesos de innovación gestados inclusivamente. Necesitamos pues reforzar los vínculos entre Inclusión e innovación, promover su vinculación: hacer proyectos innovadores más inclusivos y proyectos inclusivos más innovadores.

Esta idea que nos invita a seguir recorriendo el camino hacia la inclusión en una determinada dirección, apunta también la idoneidad de ir construyéndolo conjuntamente, articulando un marco teórico y práctico que refuerce las conexiones epistemológicas y metodológicas entre ambos grupos y líneas de acción y estudio. Este trabajo introductorio, espero que nos ayude y anime a reflexionar y analizar conjuntamente las experiencias de centros educativos que se empeñan en demostrar que es posible progresar cuando ambos procesos se dan la mano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. W. y Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria: VA, Association for Supervision and Curriculum Development.



- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, 349, 137-152
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 63-76.
- Bauman, Z. (2003) *Comunidad*. Argentina: Siglo XXI.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (19), 87-99.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Edward, A. y Downes, P. (2013). *Alliances for inclusion*. Brussels: Commissioned Research report for EU Commission.
- Fernández Enguita, M. (2003). Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 444-51.
- González, M. T. (2002). Agrupamientos de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21 (4), 17-37.
- Martínez-Figuera, M. E. y Raposo, M. (2013). As tecnologías de apoio á diversidade na escola inclusiva. En J. J. Escola, M. Raposo, M. E. Martínez-Figuera y A. P. (coords.), *Desafíos éticos na sociedade tecnológica. Respostas ás necessidades educativas especiais e educação para ós media* (pp. 213-236). Santiago: Andavira.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: A view from Inside. En L. Barton y F. Fletcher (Eds), *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 89, 145-156.
- Raposo, M., Martínez, M. E. y Doval, M. I. (2013). Indagando sobre TIC para o apoio a inclusión educativa. En M. E. Martínez-Figueira (coord.), *TIC para la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 145-157). Vigo: Servicio de publicaciones de UVIGO.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- UN (2016). *Committee of the rights of persons with disabilities*. Art 24: Right to inclusive education. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>
- UNESCO (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM)*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNICEF (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet*. Nueva York: UNICEF.
- United Nations (2015). *General Assembly, Seventieth Session. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



LA APORTACIÓN DE LAS ASOCIACIONES A LA INCLUSIÓN

TORRES GONZÁLEZ, JOSÉ A.

Universidad de Jaén, España
jtorres@uja.es

A MODO DE REFLEXIÓN INICIAL

Las sociedades, las culturas, en cualquier época que se encontraran, siempre pusieron interés por el conocimiento y se preocuparon por desarrollar su sistema de aprendizaje, su sistema educativo. No obstante, las referencias respecto a los sistemas educativos en las sociedades antiguas son limitadas; sin embargo, podemos hacer algunas interpretaciones de la visión educativa que rigió en las comunidades tomando como referencia algunos de los pensamientos que se refieren a la visión del conocimiento. Conocer, aprender, constituía un aspecto fundamental de la comunidad, la inquietud como elemento clave para apropiarse del conocimiento fue algo latente en la cotidianidad de las poblaciones. La visión del conocimiento contribuía a que se definiera el rol que éste debe cumplir en la sociedad. Así, fue visto como necesario, para dotarle a su sociedad de una identidad y personalidad propia, como herramienta que facilite el aprovechamiento de los recursos que están a su alrededor, como un medio indispensable para garantizar el futuro y como un instrumento fundamental para garantizar la integridad del entorno.

Desde esta perspectiva, podemos admitir, en un principio, dos evidencias. Una primera, inmediata a la experiencia, referida al hecho de que la sociedad es una convencionalidad, es decir, un sistema de relaciones de las que participan la mayoría de las personas que forman esa sociedad, aún cuando debemos entender, al mismo tiempo, que tal convencionalidad más que una arbitrariedad es una intencionada obra colectiva del hombre, sin planificación, pero orientada en su quehacer por convicciones. Por ello, la convencionalidad del comportamiento humano tiene el valor de la tradición, de las costumbres, de las creencias, en suma de la cultura. La segunda evidencia, pone de manifiesto que todo ser humano requiere de un aprendizaje, aunque sea mínimo, de





los rudimentos socioculturales de su medio para poder valerse por sí mismo y, en la dimensión ciudadana, para poder ser un miembro activo en el desempeño social (Torres González, 2017).

Desde esas evidencias hemos podido comprobar como con la tradición moderna, deudora de la ilustración, cambia el sentido del modo de estar el hombre en la sociedad, diversificándose el sistema moral y proliferando nuevos valores y códigos de conducta. Estos cambios sociales, que también lo son de desarrollo en algún tipo de escala a la que llamamos civilización, ha afectado a todos los ordenes de la vida pública y privada, pero, sobre todo, ha consolidado, al menos en las sociedades occidentales, la libre opción de las personas (relativa, eso sí, dependiendo de las posiciones de clase) donde toman sentido disposiciones y actitudes críticas y, sin duda, también contradictorias. Cabe destacar del proceso modernizador la generalizada toma de conciencia ciudadana por la cual se valora la autonomía de las personas y la idea de democracia como asunto colectivo.

Con estas posturas y exigencias frente a la escuela es claro que actualmente su función de agencia socializadora política no puede ser soslayada y se enmarca con mucho vigor en sociedades altamente complejas. A esto se debe la preocupación y la insistencia en la discusión de temas sobre ética, valores y educación pluricultural que se han generado en el campo educativo en los tiempos actuales. En este sentido hemos de manifestar que parece claro que las instituciones educativas no son vistas hoy como precondition, en sí mismas, de la construcción o cambio en las formas de participación y actitudes sociales, sino más bien son integrantes de un complejo proceso de constitución de la vida social. Es conveniente no olvidar este planteamiento para que no se reincida en expectativas desmesuradas y voluntaristas respecto a los procesos educativos, en cuanto generadores de cambios sociopolíticos, como también en un desperdicio de los mismos en términos de coadyuvar tales cambios. La educación debería promover estilos de vida que impliquen demandas de participación y exigencias crecientes. La escuela para todos, no aislada, que refleja la vivencia amplia de sus actores, constituidos en una pluralidad de sujetos sociales, podría ser resultante de esta propuesta de escuela y sus tareas inseparables de socialización y formación para el acceso al mundo laboral. Bajo este concepto la educación establecería las relaciones adecuadas con otros espacios de actividad, y se constituiría en elemento central para el desarrollo social, abandonando propuestas aisladas y voluntaristas.

1. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL: HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

Ya hemos planteado en anteriores escritos (Torres, 2009, 2012, 2017) que la inclusión es una cuestión fundamentalmente de valores. Desde la atalaya de nuestra sociedad podemos observar cómo crecen en ella las desigualdades en todos los órdenes (económico, social, educativo...) asociadas a la pobreza y a la marginación. En este sentido, debemos plantearnos si las instituciones educativas legitiman, en muchas ocasiones, las desigualdades existentes en nuestra sociedad. Por ello, la inclusión surgió “con el



objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes a este respecto y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la discriminación en el marco de una sociedad democrática” (Arnáiz, 2002, p. 137). En este sentido la inclusión explora el constructo social establecido en torno al concepto de discapacidad que se ha creado como consecuencia de los continuos cambios que se producen en los contextos políticos, sociales y económicos y que, con demasiada frecuencia adquieren tintes de marginalidad y discriminación. En definitiva, la inclusión puede y debe considerarse como una actitud, un sistema de creencias y valores que estará presente en las tomas de decisiones de aquellos que apuestan por ella. Pero, además, es también una cuestión de derechos humanos que preconiza la no segregación de personas por razón de su discapacidad, su raza, su género, su religión, sus ideas (Cruz Vadillo, 2017). Se trata de superar la postura del pensamiento integrador que restringía el alcance de la inclusión a las personas discapacitadas para extenderla a todo el alumnado. No obstante, el término inclusión aparece todavía en la actualidad como un concepto confuso, oscuro, ambiguo quizás. En determinados contextos se entiende como una modalidad “novedosa” de atención al alumnado con discapacidad dentro de un marco global de educación. Sin embargo, a nivel internacional el concepto se ve de una manera más amplia, como una reforma que recoge y apoya la diversidad entre todas las personas (UNESCO, 2005)

Se trata en definitiva, como plantean Ainscow, Booth y Dyson (2006) de un proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida y en la cultura escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. En todo caso, Echeita y Ainscow (2011, p. 32) describen una serie de elementos fundamentales para entender la inclusión. En primer lugar, la inclusión es un proceso en el sentido de que genera una búsqueda constante de las mejores formas de responder a la diversidad del alumnado; en segundo lugar, la inclusión busca la “presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes”. La presencia la podemos identificar con el estar educativo. Las personas que están en el sistema educativo lo están por una cuestión de derechos. Por el contrario, la participación tiene que ver con el ser educativo. Ser significa existir, participar. Las personas que están en el sistema educativo deben tener un lugar en él, sentirse parte de él y ser valorados tal y como son. ¿Qué hacemos con el ser en el estar educativo para que logre el éxito en el aprendizaje? En tercer lugar, la inclusión “necesita identificar y eliminar barreras” que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, el derecho a una educación inclusiva para todas las personas.

Booth y Ainscow (2015) profundizan en estas dimensiones y, al definir la inclusión, plantean dos conceptos básicos a tener en cuenta para facilitar su comprensión. Estos conceptos son el de comunidad y el de participación, que a su vez aparecen ligados a dos dimensiones que caracterizan su noción de la inclusión: su vinculación a los procesos de exclusión y el carácter de proceso atribuido a la misma. Esta postura es asumida por diferentes autores (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012; Murillo y Krichesky, 2015) y tras un análisis sobre las diferentes concepciones del término en el contexto internacional se propone cuatro formas de concebir la inclusión:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- a) La inclusión como ubicación. Es una concepción asentada en el emplazamiento, propia de los países donde la integración lleva funcionando mucho tiempo y que ha sido objeto de fuertes críticas, o bien, simplemente el reconocimiento de un derecho de acceso a la educación al alumnado con discapacidades. La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en un aula con compañeros no discapacitados, no es mantenerlos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que los profesores especialistas den respuestas a sus necesidades en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias, educamos a todo el alumnado.
- b) La inclusión como educación para todas las personas. Los sistemas educativos deben diseñar programas educativos que respondan a las múltiples características y necesidades propias de un alumnado diverso. Ello representa una defensa decidida de la igualdad de oportunidades en el marco de los derechos humanos que fomenten la mejora de los sistemas educativos y los servicios que prestan.
- c) La inclusión como participación. Para ir más lejos que el mero emplazamiento que proponía la integración, la educación inclusiva pretende fomentar la participación de todo el alumnado en los procesos que cotidianamente se llevan a cabo en los centros educativos. Se trata de respetar la pluralidad, de compartir y de pertenecer. La escuela es una comunidad de intereses compartidos en la que todos sus miembros participan.
- d) La inclusión social. Como ya hemos manifestado con anterioridad, la educación inclusiva es un medio para lograr la inclusión social, la inclusión en el mundo laboral, en definitiva, su participación en la sociedad. En este sentido, la educación inclusiva constituye una llamada de atención sobre el rol de la sociedad en la consideración y legitimación de una visión negativa de las diferencias.

Desde luego decir que todo el mundo educa no es novedoso ni constituye un gran aporte, pues esto —de uno u otro modo— ha ocurrido siempre. Tampoco ayuda decir que todo el mundo es responsable, pues al introducir al conjunto social en una sola bolsa volvemos a quedar como al principio. Por eso el esfuerzo debe consistir en definir los campos de influencia de diversos actores sociales, intentar precisar sus papeles y sus responsabilidades, y avanzar en mecanismos prácticos que permitan que esas funciones sean asumidas de forma positiva.

Para ello conviene hacer un recorrido muy rápido por seis tópicos que me parecen fundamentales, y que, a mi juicio, siempre deberían tratarse de manera muy relacionada cuando se piensa la educación de una comunidad, de una región o de un país, pues al fraccionarlos y mirarlos independientemente unos de otros es muy fácil

perderse en tecnicismos o en visiones sesgadas. Los grandes núcleos de comprensión del fenómeno educativo como responsabilidad social pueden ser los siguientes:

- La responsabilidad social colectiva y el sentido de lo público en la educación.
- El papel del Estado en el desarrollo del horizonte educativo.
- La labor de los educadores y la diferencia entre la acción sindical y la acción gremial. El papel del maestro como intelectual.
- La función de la sociedad civil organizada en el desarrollo educativo.
- El influjo de los medios de comunicación e información.
- Los niños y las niñas como protagonistas de los procesos educativos y sociales.

Estos núcleos nos pueden hacer entender, como expresaba Castell (1998, p. 42), que “una nueva sociedad surge siempre y cuando pueda observarse una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia o de vida cotidiana”. Cada uno de estos cambios van a tener que ver con el “equipaje humano” de las nuevas generaciones. En las relaciones de producción los cambios se aprecian en la productividad y en la competitividad. La tecnología de la información y la capacidad cultural para utilizarla son esenciales para el nuevo marco de la producción. En un sentido amplio, social, Durkheim (1975: 32) ya expresaba que “la educación no es para la sociedad sino el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños y niñas las condiciones esenciales de su propia existencia”. Aplicada al sentido que toma hoy podemos decir que quien posee educación, en el entorno organizativo apropiado, puede adaptarse a las nuevas tareas, en cambio constante, que caracteriza a la nueva época.

En el ámbito de las nuevas formas de las decisiones políticas, lo más característico es la incertidumbre que embarga al ciudadano ante la dificultad que encuentra de delegar su voluntad en órganos con capacidad de dar respuestas. Sin embargo no por ello desaparece el poder de la nueva sociedad sino que se desempeña en un nuevo ámbito: allí donde los ciudadanos encuentran déficits estructurales para la pervivencia de su entorno, de su medio social. La política se transforma de este modo en asunto de gestión de la propia ciudadanía, tomando decisiones para lograr sus fines. Aparece así la participación como una actitud insoslayable en el nuevo ciudadano.





3. LAS RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD Y LOS VÍNCULOS DE LA ESCUELA CON EL ENTORNO SOCIAL: EL ASOCIACIONISMO Y LA INCLUSIÓN

Desde las premisas anteriores de participación y comunidad, la inclusión aparece como un proceso dinámico en el que todas las personas están llamadas a participar. Estar incluido supone participar tanto en la comunidad social como en el contexto educativo. En este sentido las relaciones escuela comunidad tienen un papel preponderante en el diseño y desarrollo de propuestas y alternativas encaminadas a promover procesos de inclusión educativa y social. Por tanto, es necesario reflexionar sobre los vínculos y los lazos relacionales entre escuela y comunidad, entre escuela y contexto, con la finalidad de generar nuevas perspectivas que amplíen el horizonte de la escuela en el espacio público analizando el papel de las organizaciones sociales en el desarrollo de procesos de inclusión educativa (Krichesky, 2006, p. 9). Es preciso indagar sobre las características que faciliten un sentido de comunidad y apoyo mutuo que favorezcan la participación de todo el alumnado sin distinciones. La inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres, madres y miembros de la comunidad donde se insertan las instituciones educativas. Hablamos de una escuela como una comunidad de intereses compartidos en la que todos los miembros participan y colaboran. Desde esa concepción parece derivarse que en la comunidad educativa existe la necesidad de llevar a cabo procesos de transformación en la forma de acoger y responder a las necesidades educativas que permitan responder a todos y cada de los niños y niñas de manera que logren el éxito en el aprendizaje y participen en igualdad de oportunidades (Molina, 2015).

En sus orígenes el concepto de comunidad aludía a un conjunto de relaciones en contextos delimitados que ponen a un conjunto de personas en situación de proximidad. Los programas de Educación Compensatoria en contextos marginales que se pusieron en marcha en la década de los 80 en nuestro país y, concretamente en la Comunidad Andaluza son un claro ejemplo de ello que conlleva la consideración de la educación como proceso de socialización que pone de manifiesto una evidencia clara como hemos manifestado con anterioridad: que la sociedad es una convencionalidad, es decir, un sistema de relaciones de las que participan la mayoría de las personas que la conforman. Pero, además, nos interesa comprobar que todo aprendizaje demanda la mediación de agentes sociales transmisores de cultura, sean formales o informales (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013). Estos agentes son importantes en su diversidad: familia, grupo de amigos, medios de comunicación, institución escolar, asociaciones no gubernamentales... Hablamos de las relaciones entre cultura y educación en las que el proceso de educación se construye a partir de dos pilares que interactúan en él: la individualidad del hombre, como ser singular y único; la sociedad, como configuración cultural en la que se desenvuelve y desarrolla este hombre. Se configura así, un punto de encuentro entre los intereses particulares y concretos de cada persona, con sus características, capacidades, déficits y habilidades, y los intereses de la sociedad para incorporar a cada una de estas personas en un contexto ideológico y político determinado, tanto en los aspectos culturales (conocimientos artísticos, históricos, filosóficos y científicos), como formales (intelectual, social, afectivo y actitudinal) de cada comunidad en un momento concreto

(Torres González, 2002). Las comunidades de aprendizaje, desde esta perspectiva, constituyen un proyecto de transformación social, cultural y pedagógica de un centro educativo y de su entorno para lograr la igualdad de oportunidades (Ferrer, 2007).

Por otra parte, entendemos la participación ciudadana como el proceso de involucramiento consciente y activo de la ciudadanía en las problemáticas y transformaciones de su entorno social, (comunitario y político institucional), expresado en diversas modalidades (directa, delegada, activismo, voluntariado entre otras) y sucesivas fases de desarrollo: levantamiento de problemas, expresión de propuestas, elaboración de agenda, diseño y ejecución de un sistema de acciones, control y evaluación de estas, etc. (Chaguaceda, 2008). Ello nos lleva a convenir que no existe desarrollo humano sin participación

En la actualidad son numerosas las personas y organizaciones que desarrollan su trabajo en el sector público y privado llevando a cabo tareas de cooperación en diferentes espacios de la vida social y comunitaria, especialmente en este caso, en el ámbito de la educación. Así podemos constatar, organizaciones del sector público (municipios, centros de salud, escuelas, instituciones universitarias, etc.) y del sector privado (organizaciones no gubernamentales, organizaciones sin ánimo de lucro, centros de empleo, etc.). Este tipo de organizaciones favorecen, sin duda, la participación de la ciudadanía y complementan las políticas que emanan de las instituciones oficiales estatales con la finalidad de mejorar las oportunidades educativas de los niños y niñas que se ubican en contextos de privación socioeconómica y cultural. En este sentido, cualquier proceso de intervención comunitaria ha de ser integral cuya principal característica es que se genera en un espacio físico concreto en el que las personas participan de manera activa en la transformación de su realidad a partir de problemas específicos que se dan en cada contexto.

Son, por tanto, múltiples los agentes que bajo el paraguas de la corresponsabilidad dirigen sus esfuerzos hacia la inclusión educativa y social y que justifican la colaboración en proyectos educativos y sociales inclusivos. Encontramos diferentes programas de intervención (Junta de Andalucía, 2011): absentismo escolar en la escolaridad obligatoria, abandono escolar y fomento de la continuidad en los estudios postobligatorios, mejora de las competencias básicas a favor de un entorno solidario y respetuoso con el medio ambiente, coordinación de servicios públicos y privados del entorno en colectivos de riesgo de exclusión, educación para la ciudadanía, para la igualdad y la solidaridad, implicación familiar para la mejora de la educación de su entorno. El propósito general es realizar un diagnóstico de la situación real de un territorio con la participación de agentes educativos y sociales que permita coordinar todas las actuaciones para establecer un plan de intervención consensuado. A ellos se podrían añadir otro tipo de programas que inciden de manera directa en la comunidad como programas de intervención para la desestructuración familiar, programas de inserción laboral, centros especiales de empleo, convivencia en la comunidad, etc.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Para el desarrollo de los diferentes programas Krichesky (2006, p. 44) describe una serie de estrategias que suelen llevar a cabo:

- Estrategias de soporte a la educación: apoyo educativo, talleres, alfabetización, orientación, escolar, personal y profesional, acción tutorial...
- Estrategias complementarias al ámbito escolar (programas deportivos y lúdicos y culturales, talleres de capacitación, centros culturales, espacios de intercambio y producción colectiva...)
- Estrategias de desarrollo integral (campañas de salud, servicios comunitarios, escuelas de padres y madres, controles de alimentación...)
- Estrategias de formación laboral (Capacitación técnica en diversas actividades, emprendimientos productivos...)

Todas estas estrategias implican procesos de movilización y un sistema de creencias y actitudes sin duda importantes y necesarios para una transformación de la sociedad que evite los procesos de exclusión. Siempre ha habido, a nivel social, escisiones entre personas individualmente consideradas y entre comunidades, lo que ha generado clases, mayorías y minorías. El problema actual es que, desde la perspectiva de la pretendida globalización económica y cultural, los excluidos se están convirtiendo en una mayoría preocupante, acrecentándose las desigualdades de manera vertiginosa. El aumento en la pobreza, la exclusión y la desigualdad en nuestro país está alcanzando niveles que no se conocían desde hace décadas, incluso varias generaciones. Diferentes autores (Tezanos, 2009; Tedesco, 2014) han intentado buscar una explicación al aumento de la exclusión social en el mundo actual y coinciden en que la causa puede estar en la nueva sociedad que emerge como consecuencia de un cambio cualitativo en la experiencia humana y la desestabilización que están sufriendo sus fundamentos ante realidades nuevas y ante problemas nunca resueltos.

Podemos observar que existen grandes cambios en la experiencia socializadora que no tienen un carácter sustitutorio unos de otros, sino que actúan como elementos de reconversión. Hoy sabemos, superadas las creencias en lo mágico, que la cultura de los pueblos es la que señala los criterios de acción de sus gentes: define el universo axiológico de las comunidades. Y, precisamente, de este acopio del producto del hombre es desde el que las nuevas generaciones desarrollan sus trayectorias vitales, elaboran sus propios proyectos biográficos, hacen, en suma, el futuro.

Sin embargo, no debemos olvidar que para generar las condiciones de igualdad las instituciones educativas no se bastan por sí solas, aun cuando reconozcamos que les corresponde un papel preponderante. Es evidente, que la educación es condición para la inclusión social, por lo que es necesario reivindicar nuevas políticas sociales y económicas, sensibles al reconocimiento de los derechos y al fomento de espacios de expresión de las personas, de su libertad de su autonomía y de sus propias capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres. Routledge.
- Arnáiz, P. (2002). *Proyecto docente e investigador*. Inédito. Universidad de Murcia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid. OEI/FUHEM.
- Castell, M. (1998). *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid. Alianza.
- Chaguaceda, A. (2008). *Participación ciudadana y espacio asociativo*. Buenos Aires. CLACSO
- Cruz-Vadillo, R. (2017). Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 21, 34-52
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociedad*. Madrid. Lectura.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad: hacia un modelo de evaluación inclusiva. En, *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela*. Barcelona. Graó pp. 39-80
- Junta de Andalucía (2011). *Educa Ciudad. Guía para la elaboración de Proyectos Educativos*. Sevilla. Consejería de Educación
- Krichesky, M. (Coord.) (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales. Elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. *Estudios Pedagógicos*, 41, 147-167
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la escuela. Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Tedesco, J.C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Tezanos, J. F. (2009). *La sociedad dividida: Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid. Biblioteca Nueva
- Torres González, J.A. (2002). *Educação e Diversidade*. Brasil. ARTMED.
- Torres González, J.A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa. Nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos Educativos*, 12, 31-56
- Torres González, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 47-70
- Torres González, J.A. (2017). *Educación y diversidad: de la educación especial a la inclusión educativa y los nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias*. Lección Magistral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. Jaén
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París. Unesco



AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN DESDE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

DOMINGO SEGOVIA, JESÚS

Universidad de Granada
jdomingo@ugr.es, España

Resumen. La inclusión educativa es un reto aún lejos de nuestro alcance en un sistema acomodado en la dualización y el individualismo. La mejora educativa de calado sólo puede llegar desde una perspectiva crítica comprometida con el análisis profesional para la eliminación de todo tipo de barreras el éxito para todos y la promoción de una cultura de inclusión. En ello, el profesorado solo queda desbordado. Es necesaria la colaboración tanto ampliando el capital profesional de la comunidad y la interrelación y el apoyo mutuo. Lo que implica, de paso, un serio, enraizado y constante proceso en paralelo de desarrollo profesional e institucional. En ello, el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje puede ser un buen acicate para avanzar hacia él. La mesa de debate plantea esta perspectiva y cómo se aborda el tema desde el proyecto de desarrollo de capacidades profesionales docentes de Atlántida. Se discute desde experiencias particulares de centros educativos en contextos desafiantes que avanzan en este modelo y participan del proyecto. Con lo que, dentro de las limitaciones de la particularidad de los casos, ofrece pistas interesantes por las que tal vez mereciera la pena de ahondar en estas prácticas y debate.

Palabras clave: inclusión educativa, desarrollo profesional, comunidades profesionales de aprendizaje, colaboración, mejora educativa.





INTRODUCCIÓN

En nuestro sistema educativo hay un peso histórico y se ha asentado suficientemente la promoción de un amplio abanico de medidas, programas, estructuras generales, específicas, temporales o estables, con éxitos parciales innegables. Pese a ello, algo pasa cuando los resultados educativos son aún deficientes y el fracaso no retrocede. Tal vez, la concepción sobre inclusión educativa y educación de calidad para todos no ha penetrado aún en los centros educativos, y el sistema permanece anclado en un conjunto de paradojas (Echeita, 2017; Echeita y otros, 2009; Escudero, 2016). Persistiendo un conjunto de barreras a la equidad y a una verdadera inclusión, muchas de ellas invisibles, sutiles o implícitas, tanto en la concepción de la función docente, como del currículum y qué es y cómo se desarrolla una buena educación para todos. A lo que se une otro conjunto importante de barreras a la colaboración profesional (Murphy, 2015).

La formación es débil y no existe una cultura colaborativa para promocionar una respuesta profesional al reto de la inclusión y del éxito para todos y entre todos. Los procesos de cambio orientados a la mejora de la inclusión escolar suponen un elemento imprescindible en un marco de educación pública.

Las acciones formativas tradicionales tampoco parecen hayan cambiado suficientemente el panorama. Muchas de ellas se ubican en un plano ideal (teoría y utopía pedagógica) y de lo políticamente correcto, que útiles de cara a cambiar la práctica (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Más cuando se acumulan evidencias de que la verdadera formación debe estar enraizada en la práctica profesional, tanto focalizada en su núcleo pedagógico, como en las estructuras y dinámicas institucionales que dan soporte a la misma y conformadas desde una clara intención de compartir un propósito común de mejora.

En este sentido, las propuestas de autorrevisión escolar para la mejora —especialmente si verbalizan una intención por la inclusión— pueden ser un escenario interesante por el que indagar, dialogando con ellas. Ello puede llegar desde el aumento de la conciencia de las comunidades educativas, prestando atención a los cambios curriculares y las prácticas docentes en el aula. En este contexto, la promoción de experiencias, proyectos y acciones que sirvan para construir y desarrollar la capacidad de mejora en la escuela y el desarrollo profesional de su profesorado puede ser un requisito imprescindible para transitar por estos territorios de transformación de la escuela. En este sentido resulta interesante reparar en los centros educativos que son o caminan hacia ser verdaderas *comunidades profesionales de aprendizaje* (Escudero, 2009; Stoll & Louis, 2007). Estos centros de práctica profesional (individual, colectiva e institucional) poseen un claro liderazgo pedagógico y un proyecto colectivo de mejora y tienen instaurados procesos interdependientes de aprendizaje organizativo o institucional y de desarrollo del ejercicio plenamente profesional de su profesorado en escenarios colaborativos para dar respuesta a los retos de la mejora educativa.



Camino por el que se adentra el Proyecto Atlántida, y más específicamente, con su proyecto estatal de investigación y desarrollo de *Capacidades Profesionales Docentes* (en adelante CPD).

Dicho proyecto busca el incremento del capital profesional de los centros y la institucionalización de dinámicas individuales y colectivas (colaboración) de reflexión e implicación sobre inclusión educativa, como elementos centrales desde los que estimular y posibilitar procesos de reculturización del centro y de desarrollo profesional docente.

De este modo, la presente mesa de diálogo, nos presenta el marco del proyecto, su desarrollo en los seminarios Atlántida y muy particularmente en Granada, y muestra las experiencias de tres centros educativos que están avanzando en este sentido.

OBJETIVOS

En contextos desafiantes, el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Harris, 2002) puede contribuir a cambiar las estadísticas de fracasos acumulados y experimentar algunos éxitos, como nos muestran determinadas experiencias y toda una literatura de revisión de la investigación (Bolívar y Murillo, 2017), especialmente cuando se desarrolla en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje (Stoll & Louis, 2007).

Por tanto, el objetivo principal del trabajo consiste en mostrar las potencialidades del desarrollo de comunidades de aprendizaje orientadas hacia la inclusión educativa y el éxito para todos y entre todos, tanto para el incremento de las capacidades profesionales de sus docentes, como en la mejora de resultados educativos.

EL RETO: INCREMENTAR EL CAPITAL PROFESIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN

La inclusión educativa y el éxito para todos y entre todos, como máximas de una educación pública de calidad, superando las barreras para una adecuada respuesta a la diversidad -como insta la convención internacional de la ONU (CDPD, 2006)- también desde prácticas educativas y metodologías que enganchen y hagan posible vencer a la exclusión, al fracaso escolar y a los procesos de dualización del sistema, implica apostar decididamente por un cambio metodológico, hacia otras más participativas, cooperativas y que enganchen y den posibilidades de desarrollo de capacidades diversas y a múltiples niveles de desarrollo. Ahora bien, resultaría anacrónico caminar hacia metodologías de aprendizaje cooperativo con un profesorado que trabajase de forma aislada, como es lo común en nuestro contexto (Bolívar y Bolívar, 2016) o con procesos formativos descontextualizados de su práctica profesional.

Cambiar el aprendizaje de los estudiantes supone también cambiar al profesorado. Puede resultar pretencioso intentar cambiar los resultados escolares, utilizando potentes metodologías de aprendizaje en los estudiantes sin tomar en consideración el necesario incremento de la competencia profesional del profesorado





Liderando investigación y prácticas inclusivas

en su contexto para operar dicho cambio. Sin esta mejora en el profesorado (tanto en formación, como en generación de dinámicas y estructuras de soporte), los cambios serían meramente superficiales y poco sostenibles en el tiempo. Es más que conocida la máxima del techo de cristal de la mejora educativa está en la capacidad profesional del profesorado, pero no es su capacidad aislada, sino como equipo docente.

“El aprendizaje no puede quedar [sólo] en manos de los individuos. Para tener éxito en un mundo cambiante y crecientemente complejo, es necesario que las comunidades educativas trabajen y aprendan juntas en redes de prácticas para hacerse cargo del cambio [hacia la inclusión auténtica en este caso], buscando la forma óptima de mejorar el aprendizaje de los jóvenes” (Stoll & Louis, 2007, p. 222).

El conocimiento pedagógico acumulado señala que estas iniciativas han de apoyarse en dinámicas de construcción de capacidades profesionales y en la promoción de tiempos, espacios y tareas que propicien la interacción profesional, el apoyo mutuo y la construcción conjunta de un proyecto/propósito de mejora. Tanto desde una puesta en valor del desarrollo profesional docente, como de la emergencia de todo un potente marco que pone el foco en la escuela en centro de la mejora y la formación (Escudero, 2009).

Cualquier cambio educativo para la mejora, debe basarse y dar soporte a procesos de desarrollo profesional e institucional. En este sentido, ambos cambios deberían operarse paralelamente, de manera que se apoyasen mutuamente. Lo que implicaría cambios culturales, organizativos y funcionales, para generar capacidades de mejora en el profesorado y equipos docentes, acompañadas de cerca por colegas críticos (líderes intermedios, orientadores, etc.) que hagan posible y consistente este cambio.

Pero la mera creación de espacios, tiempos o estructuras de colaboración no genera de por sí las mejoras permanente requeridas, importa mucho el foco de atención y si se enfocan o no claramente los problemas, retos y necesidades de los estudiantes. Cuidando no depender de los “impulsores erróneos” del cambio, ni caer en la “inacción” del profesorado (Fullan, 2011). Este foco, desde el núcleo pedagógico –los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje- (Elmore, 2010) y la filosofía de inclusión (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) son claves en la orientación del cambio. Lo que significa avanzar en la instauración y el desarrollo de culturas de aprendizaje para vencer las barreras de la inclusión en las prácticas cotidianas de clase y en el clima de centro, para lo que el profesorado reflexione juntos y estén comprometidos de manera colectiva con la mejora de estos dos focos.

Trabajar en las escuelas para que cada día sean más justas e inclusivas no es nada fácil y no puede lograrse tampoco a falta de un liderazgo pedagógico. Un liderazgo que dé oportunidades y ofrezca espacios de desarrollo y liderazgo y nuevos modos de pensar y hacer acerca del cómo vencer barreras a la inclusión y el éxito. Reconstruir

las capacidades de mejora profesional e institucional exige un liderazgo múltiple y compartido del profesorado.

Transformar las culturas de las escuelas, particularmente cuando está tan instaurada la dualización o se ha acomodado el sistema con medidas de apoyo que no abundan en beneficios para la inclusión, por comunidades de inclusión exige rediseñar los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras, así como un liderazgo pedagógico compartido por otros liderazgos intermedios en una cultura profesional más colaborativa, en unos modos de organización donde todos se sientan crecientemente protagonistas incluidos (Bolívar y Domingo, 2018).

El reto, como afirma Echeita (2017, p.19) es “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas”.

En este sentido, sería pertinente estimular y posibilitar procesos de reculturización del centro y de desarrollo profesional docente para incrementar la colaboración, la implicación y el empleo de metodologías que enganchen; para lo que podría ser un también un elemento central el desarrollo o –al menos- avance- hacia modelos de comunidades profesionales de aprendizaje. Escuelas en las que, como señala Harris (2012), se den condiciones auténticas de participación, interrelación y dialogo, pues el elemento nuclear de estas comunidades es el “concepto” o “círculo virtuoso de co-construcción” (Hargreaves, 2006) de respuestas profesionales. Lo mejor posible en base a evidencias, argumentación y debate, y contraste con lo que dice el conocimiento pedagógico actual y las mejores prácticas profesionales.

PROPUESTA EMERGENTE: EL PROYECTO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES PROFESIONALES DOCENTES DE ATLÁNTIDA

En el marco del Proyecto Atlántida (2016) se está desarrollando una investigación sobre desarrollo de Capacidades Profesionales Docentes (CPDEX) –en Extremadura con pilotajes puntuales en Madrid, Granada y Zaragoza-, para indagar en el perfil de competencias que la docencia requiere para afrontar los retos y cambios de la sociedad de la información en un contexto democrático y de buena educación para todos y entre todos. El objetivo es ampliar el potencial para el aprendizaje de los centros educativos y sus docentes, yendo más allá de la suma de sus buenos desempeños profesionales, para avanzar en marcos más institucionales de reflexividad, interacción y trabajo en equipo en torno a un proyecto común comprometido socialmente.

El proyecto se fundamenta dentro del marco internacional de comunidades de aprendizaje profesional o de comunidades profesionales de aprendizaje, que se ha esbozado con anterioridad. Si bien, insta también al desarrollo de competencias profesionales individuales, pues como defendía Senge, “el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin





Liderando investigación y prácticas inclusivas

aprendizaje individual” (1993, p.179). Ambos aprendizajes tienen algo en común: son procesos de transformación del conocimiento en capacidad y/o competencias, o lo que es lo mismo, son procesos que transforman el conocimiento en acción.

El proyecto PDEX ha sido concebido como una estrategia de apoyo a la mejora basada en el desarrollo del potencial para el aprendizaje de todos. Consta de dos fases: 1) en la primera fase cada centro reconoce y valora su propia capacidad profesional docente, 2) en la segunda fase, cada centro diseña y desarrolla un plan para aprender a mejorar su capacidad profesional docente (los materiales y actividades que se incluyen en este documento corresponden a esta segunda fase).

La clave para alcanzar el éxito en el desarrollo de estas fases y, por tanto mejorar su capacidad profesional docente y el trabajo en equipo por y para el desarrollo de políticas institucionales, culturas y prácticas profesionales inclusivas. Es decir, la posibilidad de que el profesorado de un centro pueda aprender juntos avanzando en los procesos identificados por Senge (1993): comprensión intelectual, compromiso emocional, constancia en la acción, conocimiento transferido y comunicación fluida.

Las tareas seleccionadas como detonadores de reflexión y análisis siguen los cuatro procesos de Nonaka y Takeuchi (1995) para transformar el conocimiento, tanto explícito como implícito en capacidad profesional docente: 1) de tácito a tácito (socialización); 2) de tácito a explícito (externalizar, verbalización); 3) de explícito a explícito (combinación de diferentes formas de conocimiento); y 4) de explícito a tácito (interiorización, incorporación del conocimiento).

De esta manera, a modo de pilotaje del modelo e incardinándolo en sus particulares contextos, necesidades y procesos de mejora, los centros educativos avanzan en el mismo a partir de un análisis de su realidad profesional (cómo se perciben individual y colectivamente) y contextual, focalizando los análisis de su práctica cotidiana abordando cuatro dimensiones de desarrollo profesional (gestión del conocimiento profesional; dimensión personal dimensión institucional y de cultura y colegialidad) y una dimensión focal para orientar la mirada hacia la inclusión.

El seminario Atlántida de Granada participa del mismo desde una perspectiva totalmente comprometida con la inclusión educativa y social, y viene pilotando con cinco centros educativos comprometidos con el mismo una experiencia de formación en este sentido con el objetivo de generar proyectos de mejora conjuntos que incidan tanto en el desarrollo de competencias docentes, el incremento del capital profesional y social de los centros y que dicha formación impacte en la mejora de sus prácticas educativas de cara a la inclusión educativa. Las experiencias que hablan desde la práctica forman parte de este proyecto.

EXPERIENCIAS DE CENTROS QUE AVANZAN COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL HACIA LA INCLUSIÓN Y EL ÉXITO PARA TODOS A DEBATE

Los centros que presentan sus experiencias y las someten a debate colectivo tienen en común que acumulan una trayectoria contrastada de lucha por la inclusión educativa y con particulares procesos de mejora. Incluso acumulando reconocimientos y premios educativos por esta labor. Todos ellos están ubicados en contextos que fueron catalogados como de atención preferente o educación compensatoria, por atender a poblaciones con un bajo índice socio-económico y cultural (ISEC) general y que, además, tiene familias y colectivos en riesgo de exclusión social y educativa.

Los criterios de diferenciación son, ocupan tres ámbitos diferentes, urbano (de barrio periférico), periurbano (en una localidad próxima a la capital) y rural (cabecera de comarca). Los dos primeros de infantil y primaria y el tercero de educación secundaria obligatoria.

Sus aportes y experiencias ilustran algunas evidencias y avances interesantes. Si bien no son la panacea, abren el diálogo en este sentido y ofrecen pistas interesantes por las que van caminando los centros educativos en esta compleja tarea. Bien es cierto que sólo son experiencias aisladas y que ya vienen desarrollando una trayectoria de innovación y de intento de dar respuesta a los retos de la inclusión educativa y el éxito para todos y entre todos en contextos diferenciales. Por lo que sólo son eso, “valiosas experiencias” particulares.

Pero lo que si cabría poner en valor es cómo, implicados y comprometidos con la mejora en este sentido y conscientes de que van caminando pero que aún les queda un largo recorrido para empezar a poder hablar de éxito. Son capaces de estar atentos para explorar caminos que les puedan ser productivos, conscientes de que su capacitación profesional en los cuatro ámbitos (personal, social, de gestión del conocimiento y de capacidades institucionales) son claves para abordar con sentido y profesionalidad respuestas válidas para la superación de barreras a la inclusión y el éxito para todos.

Parecen coincidir en que parece vislumbrarse que resulta imprescindible la existencia de un liderazgo pedagógico, atento a su contexto y equipo, comprometido socialmente y con capacidad de resiliencia para afrontar los retos y promover la mejora de manera colaborativa. Pero este liderazgo es siempre compartido por un equipo de docentes que lideran diferentes acciones, propuestas, innovaciones y que todos ellos, juntos, comparten un propósito y compromiso social y educativo que está siempre latente y es la inspiración y referente para la toma de decisiones.

Están asumiendo el reto del cambio metodológico y el replantearse el currículum para que garantice para todos los aprendizajes imprescindibles y la titulación del máximo de estudiantes, sin renunciar a máximos aprendizajes. Metodologías colaborativas, participativas y que enganchan, ampliando el capital social potenciando el





eje escuela, familia y comunidad con un propósito común por y para los niños y su buen aprendizaje...

Pero ello es muy complejo, piensan que no han llegado aún, que están avanzando y que tienen muchos retos que responder, muchas barreras que superar, muchos espacios de aprendizaje que explorar, necesitan más aliados (voluntarios, familias, etc.), tienen sus puertas abiertas a quienes quieren aprender y muy especialmente a quienes quieren ayudar a que todos aprendan. Lo que les lleva a querer aprender más, a preguntar, a compartir, a dudar de lo que hacen, a creer en los otros y, en definitiva a caminar hacia un proyecto que va ampliándose y concretándose. Y, como el reto de dar respuesta acertada y pertinente a la inclusión es muy grande y ellos solos no pueden resolverlo, siempre desde unas dinámicas dialógicas y participativas que empiezan a encajar con lo que se viene llamando “comunidades profesionales de aprendizaje”. Puesto que “juntos, no somos más, somos mejores” (Slogan del CEIP Atalaya). Pero, como dice su director, “con los ladrillos que tenemos (profesorado, recursos, padres, estudiantes...). Con todos ellos debemos construir la escuela que queremos. El arte es ver cómo nos vamos encajando para que todos aportemos..., dando espacios a quien puede tirar del carro o fortalecerlo” en la difícil encomienda de hacer una escuela más justa, inclusiva y con posibilidades reales para todos de aprender cosas útiles y profundas que le sirvan para ser personas, ciudadanos y aprendices a lo largo de toda su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en Revista*, 62, 181-198
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2018). Liderazgo inclusivo en contextos desafiantes. Estudio de casos en educación secundaria. En J.C: Torrego (coord.). *Educación inclusiva*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. y Murillo, F.J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: CEDLES.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.



- Escudero, J.M. (2009). Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: Teoría y práctica. En M. de Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva Escuela Julián Besteiro.
- Escudero, J.M. (Coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (2006) *A New Shape for Schooling 'Specialist Schools and Academies Trust'*
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kose, B. W. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17, 276-312.
- Martínez, B. (2010). Claves para repensar la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza. En A. Manzanares (ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 379-389). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.
- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

ONU (2006) *Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD)*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Proyecto Atlántida (2016). *CPDEX, Aprender a mejorar la Capacidad Profesional Docente de cada centro educativo*. Con el apoyo de Junta de Extremadura y Fundación COTEC.

Senge, P. (1993). *La Quinta disciplina*. Barcelona: Granica

Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.





Sección

II





Hugo

1

Liderazgo Inclusivo y Justicia Social

LIDERAZGO INCLUSIVO Y JUSTICIA SOCIAL

CÁCERES RECHE, MARÍA PILAR

Universidad de Granada
caceres@ugr.es, España

Resumen. En este documento se enmarca la presentación de la línea 1. “Liderazgo Inclusivo y Justicia Social”, correspondiente al XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva celebrado en Granada, los días 21, 22 y 23 de marzo de 2018. En ella se abordan una breve revisión bibliográfica sobre las tendencias conceptuales y el basamento teórico y reflexivo, en el que se asientan los nuevos horizontes y desafíos para la mejora escolar, desde un liderazgo inclusivo, que atienda a buscar la equidad a través de un compromiso colaborativo, dinámico y socioeducativo.

Palabras clave: Liderazgo inclusivo, justicia social, equidad, cultura escolar.





ESTADO DE LA CUESTIÓN

Uno de los mayores avances introducidos en el ámbito educativo, desde el paradigma humanista, ha sido el reconocimiento y el respeto por las diferentes formas tanto de percibir la realidad, de construir el conocimiento, de implicarse en diversas situaciones según la motivación e intereses, de relacionarse con el entorno hasta la particularidad de experiencias propias de la procedencia socioeconómica y/o sociocultural de cada persona, lo que conforman en cada una de ellas la denominada dimensión idiosincrásica (Sola, López y Cáceres, 2009). Este amplio abanico de circunstancias particulares, procedentes de la interacción entre factores ambientales y personales, que envuelven a cada persona y a determinados colectivos sociales, manifiestan la necesidad de llevar a cabo una enseñanza que tenga presente la atención a la diversidad. Especialmente en una sociedad digital y globalizada, la misma que supone cambios y transformaciones constantes, a nivel tecnológico y científico, bajo imperativos económicos y posmodernistas, que tienden tanto a homogeneizar conductas (estilos de pensamiento, afectivos, comportamientos) como a crear brechas de acceso o dominio de los recursos económicos y/o tecnológicos (desigualdades); suponiendo un ingente impacto para las relaciones interpersonales, comunicativas, sociales, que afectan a todas las dimensiones del desarrollo integral de la persona y a la conformación de un determinado modelo social.

En este panorama irrumpen dos pilares básicos, como son el liderazgo inclusivo y la justicia social, como el nexo de unión necesario para enfrentar, desde el campo educativo, los retos y desafíos derivados de nuestra era (*homo digitalis*).

En primer lugar, atendiendo al liderazgo, Lorenzo Delgado realizó un exhaustivo trabajo de síntesis con las aportaciones más relevantes, considerándolo como un “constructo caleidoscópico” por la cantidad de factores, variables que podían influir, en cualquier organización y determinar diferentes estilos de liderazgo. En este sentido, lo define como la “función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento a través de una misión o proyecto compartido” (2005, p. 371). En este proceso de dinamizar la institución es donde se encuentra el liderazgo inclusivo (proceso integrador), donde se establecen como principales características: es una función inherente a todo el grupo, a toda la institución; patrimonio del grupo, no de una persona y, menos aún, de un cargo en el organigrama de un centro; se inserta en la cultura como uno de los valores que constituyen la identidad de esa organización; es un ejercicio o actividad que supone dominar procesos de una triple naturaleza (técnicos, interpretativos y transformadores) y, ante todo, es una función compartida, se ejerce de forma colegiada y colaborativamente. Esta es la esencia de un liderazgo inclusivo. En esta misma línea, Ryan (2016, p.

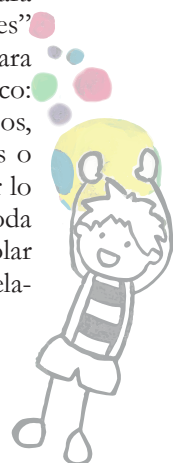


181), coincide en afirmar que es “un proceso colectivo tendente a producir resultados en particular: la inclusión, donde todos los individuos y grupos o sus representantes, participan activamente en el diseño de políticas, la toma de decisiones y otros procesos que implican influencia o poder y que apuntan a involucrar a todas las personas en la oferta de las escuelas y las comunidades”. Especialmente, cuando organismos como la OCDE, a través del Informe TALIS (2013) confirman que el liderazgo es uno de los factores de calidad prioritarios para el buen funcionamiento de los centros. De esta forma, “los sistemas educativos con un mayor rendimiento son los que combinan calidad con equidad, siendo necesario una mayor presencia de un liderazgo distribuido en todo el profesorado, más allá que meros gestores” (Navarro, 2017, p. 168).

La escuela como un “ecosistema social y humano” necesitaría de la combinación de diferentes variantes y características, para cumplir con un proceso inclusivo, integrador y que atienda a la diversidad, entre ellas, un liderazgo visionario (anticipatorio), liberador, carismático, instructivo y ético (Lorenzo Delgado, 1998, 1999, 2000 y 2004). Así pues, el objetivo de la educación para la sociedad del mañana, puede entenderse desde una visión comprensiva, mediante el postulado de que considerar “las diferencias es promover un conjunto de valores en la comunidad educativa tales como: la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad (...) así como asumir la tolerancia desde una perspectiva racional y de justicia” (Sola, 2002, p. 95). Para ello, “los centros deberían generar mecanismos para descubrir necesidades del profesorado, alumnado (...), prevenir actitudes discriminatorias” (Moreno y León, 2017, p. 219).

En segundo lugar, la justicia social ha ido adoptando, según el momento histórico y social, diferentes acepciones (Murillo y Hernández, 2017). Desde su concepción como redistribución de bienes primarios con la frase de “a cada uno según sus necesidades”; posteriormente, las reivindicaciones de mitad del siglo XX a través de los movimientos sociales, implican a su vez la importancia del reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales, personales y así como de la participación y representación de todas las personas, de aquellos colectivos tradicionalmente excluidos. Por lo que estos autores, definen la justicia social a través de: redistribución, reconocimiento y representación (las tres erres).

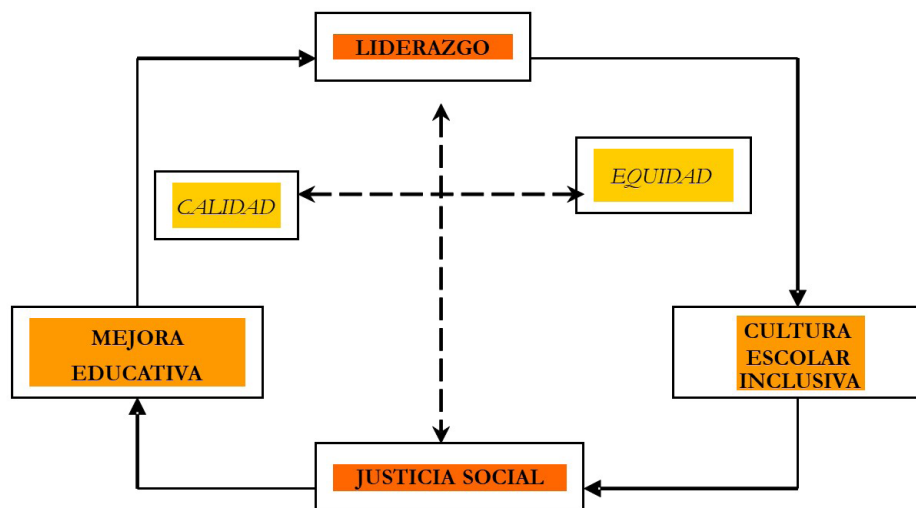
Atendiendo a los aspectos más sustanciales de este constructo, se podría hablar de un “liderazgo para la justicia social”, que Carrasco y González (2017) conciben como: “aquel que centra sus esfuerzos en la transformación del espacio escolar, para convertirlo en una organización cuyo propósito es superar las desigualdades sociales” (p. 67). Complementando aún más este enfoque, se podría decir que “un liderazgo para la inclusión y la justicia social, parte del sentido más amplio del liderazgo democrático: los fines y los medios deben ser siempre coherentes con los objetivos perseguidos, es decir, que un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas” (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, p. 177). Por lo que, el entramado organizacional debe partir de unos valores compartidos, por toda la institución, dinamizados por el grupo (liderazgo) y asentados en una cultura escolar inclusiva (Booth y Ainscow, 2000), donde se refuercen las relaciones del binomio escuela-





familia, la apertura al exterior (interacción con otras entidades, organizaciones) y se potencien las comunidades profesionales de aprendizaje. En la figura 1, se representan visualmente los elementos clave que definen las acciones educativas basadas en la equidad y la mejora educativa, desde una cultura escolar participativa.

Fig. 1. Ejes liderazgo inclusivo y para la justicia social

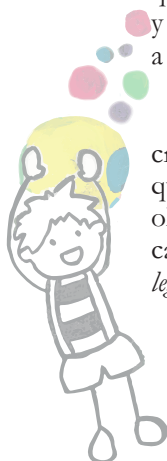


Fuente: elaboración propia

En esta revisión, se insertan las aportaciones incorporadas en esta línea, tanto a nivel teórico, como teórico-práctico, intentando contribuir al conocimiento científico, desde las estrategias de liderazgo desarrolladas en centros inclusivos de la provincia y de Granada capital, así como a nivel universitario; la forma de abordar la atención a la diversidad en cuanto a los retos de una ciudadanía global; la praxis de un liderazgo inclusivo en contextos desafiantes (deprivación sociocultural) y la importancia de establecer vínculos de colaboración con otros entes socioeducativos (modelos en red).

Por último, nos gustaría terminar esta presentación, reflexionando sobre ¿hacia qué modelo sociopolítico y económico nos dirigimos? ¿cuáles son los retos del presente y del futuro inmediato? ¿las generaciones venideras estarán preparadas para dar respuesta a las nuevas demandas?

Estas y otras preguntas suponen, ante todo, tomar conciencia sobre el papel crucial de la educación y con ella, del liderazgo como elemento vertebrador, sobre el que se asienta una cultura escolar inclusiva, con unos valores, que ante todo no pueden olvidar, la ética en la actuación humana, para una sociedad más comprometida con la causa social, con el medio ambiente y con la dignidad y respeto a la persona, es decir, el *legado del capital humano*, tal como Bernard Shaw escribía: “la vida, para mí, no es una vela



que se apaga. Es más bien una espléndida antorcha que sostengo en mis manos, durante un momento, y quiero que arda con la máxima claridad posible antes de entregarla a futuras generaciones”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Carrasco, A. y González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, nº 33, 63-74.
- Lorenzo, M. (1998). Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. En M. Lorenzo y otros (Coords.) *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, M. (1999). El liderazgo ético en las instituciones de formación. En M. Lorenzo y otros (Coords.) *Actas III Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, M. (2000). La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. En M. Lorenzo y otros (Coords.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI CIOIE*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, M. (2004). Variables organizacionales de las redes de aprendizaje. En M. Lorenzo y otros (Coords.) *La organización y dirección de las redes educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367- 388.
- Moreno, R. y León, M^a. J. (2017). Análisis de liderazgo inclusivo en centros educativos de Primaria y Secundaria de Granada. *Revista ReiDoCrea*, 6, 211-220.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (1), 169- 186.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2017). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3, (2) , 13-32.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Navarro, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5, (1), 161- 173.
- Ryan, J. (2016). *Un liderazgo inclusivo para las escuelas*. En J. Weinstein (Ed.) *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sola, T. (2002). “Delimitación conceptual de la Educación Especial y su relación con otras disciplinas”. En M. Lorenzo y T. Sola (Coords.). *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. Madrid: Dykinson.
- Sola, T., López, N. y Cáceres, M^a. P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TALIS, 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf



APOYO Y COLABORACIÓN ENTRE ESCUELAS: UN MODELO EMERGENTE EN LA SOCIEDAD RED

AZORÍN ABELLÁN, CECILIA M^a

Universidad de Murcia, España
cmaria.azorin@um.es

Resumen. En este trabajo se presenta un estudio de caso de naturaleza descriptiva sobre una red de cinco escuelas localizadas al sur de Inglaterra. El objetivo que persigue la investigación es conocer los motivos que han llevado a estas escuelas a participar en dicha alianza, así como las temáticas de los proyectos que tienen en común las organizaciones participantes. Para ello, se ha realizado una serie de entrevistas con el personal directivo y docente, y se han revisado diferentes documentos de carácter institucional. Los resultados indican que los motivos de las escuelas para formar parte de este entramado tienen que ver, entre otros aspectos con: la transferencia y el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos; el apoyo profesional entre pares; la mejora de la calidad de la enseñanza y de la atención a la diversidad; y el establecimiento de lazos con la comunidad local. Por otro lado, las temáticas de los proyectos que las escuelas integrantes de la red tienen en común abundan en aspectos tales como: el liderazgo, la inclusión, el asesoramiento escolar y la evaluación. Finalmente, se concluye que el aporte original de esta propuesta radica en la indagación sobre las causas que originan la colaboración, y los intereses que movilizan a estas escuelas para trabajar en red.

Palabras clave: redes, colaboración, investigación educativa, sociedad red, escuela.





APOYO Y COLABORACIÓN ENTRE ESCUELAS: UN MODELO EMERGENTE EN LA SOCIEDAD RED

Uno de los principales desarrollos de la educación de los últimos tiempos tiene que ver con el crecimiento y el estímulo oficial que ha surgido en torno a una amplia gama de colaboración y de redes entre las escuelas y las universidades, e iniciativas con instituciones educativas y sociales que forman sus propias alianzas en una gran variedad de contextos (Muijs y Rumyantseva, 2014). En este sentido, nos encontramos ante un paradigma educativo que avanza hacia nuevas formas de participación y de transformación social (Sammons, Mujtaba, Earl y Gu, 2007).

Esta ortodoxia surge en un contexto caracterizado por el auge de la “sociedad red” a la que alude el sociólogo Castells (2010). Un modelo emergente que, adaptado al ámbito de la educación, está dando como resultado la configuración de redes y alianzas de apoyo y colaboración entre las escuelas. Por su parte, Díaz-Gibson, Cívís, Daly, Longás y Riera (2017) utilizan el término “redes de colaboración educativa” para referirse a las asociaciones que tienen como objeto alcanzar metas educativas a nivel de comunidad, basando la acción socioeducativa en los esfuerzos de colaboración que se desarrollan entre las escuelas y los diversos agentes del entorno local, como las familias, las organizaciones comunitarias o los vecindarios. Este tipo de colaboración en red fomenta la generación de espacios, tiempos y compromisos para que distintas comunidades educativas y sociales puedan enriquecerse mutuamente compartiendo materiales, experiencias e intercambios de información.

Por otro lado, resulta interesante conocer cómo se han ido forjando las redes de colaboración entre escuelas dentro de los diferentes países. Por ejemplo, en 1998 el gobierno flamenco introdujo las redes de escuelas con el objeto de obtener un uso más eficiente de los recursos públicos, la racionalización de los programas de estudio, la mejora del rendimiento estudiantil y el aumento de la colaboración regional (Feys y Devos, 2014). Para ello, invirtió en redes donando recursos adicionales a las escuelas para que acometieran proyectos de colaboración. Estos incentivos facilitaron que las escuelas emprendieran proyectos de apoyo entre ellas. Hoy en día, en lugares como Flandes, las escuelas forman parte de las comunidades locales de otras escuelas, y en los Países Bajos, no solo existen colaboraciones con otras escuelas, sino que también se dan procesos de apoyo con organizaciones comunitarias y servicios públicos (Muijs, 2015).

En otros lugares como Australia, este tipo de iniciativas están teniendo bastante éxito. Por su parte, Harris y Jones (2017) presentan un modelo australiano de cultura colaborativa que está focalizado en el impacto que tiene la colaboración en la enseñanza. El proyecto, llevado a cabo en ocho escuelas,



se denomina “Disciplined Collaboration and Evaluation of Professional Learning”. Su objetivo es promover ciclos de investigación colaborativa y adquirir el compromiso del profesorado para desarrollar innovaciones que se ajusten a las necesidades del contexto local y que partan de diseños bien planificados, informados e integrados en la cultura escolar.

Inglaterra cuenta con evidencia empírica que muestra una relación positiva entre la colaboración de las escuelas y los resultados de los estudiantes (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). En este país, la colaboración escuela-con-escuela como método de mejora escolar ha adquirido una gran importancia en los últimos años (Chapman y Muijs, 2013). De hecho, la política del gobierno inglés ha asumido el incentivo de asociaciones entre escuelas a través de un modelo de “fideicomiso” formado por múltiples escuelas que trabajan en red.

Si bien, la noción de redes y colaboración en educación no solo está presente en la agenda política educativa internacional. En España, concretamente, destaca el caso andaluz, con la creación de redes entre escuelas que están destinadas a compartir experiencias y promover procesos de innovación educativa (Hernández, Navarro, López y Ordoñez, 2013; Martín y Morales, 2013). Asimismo, otras comunidades de referencia a este respecto son Cataluña (Civís y Longás, 2015), Galicia (Parrilla, Raposo y Martínez, 2016) y Murcia (Azorín y Arnaiz, 2016).

Entre los beneficios que produce este tipo de alianza destaca lo que Vesterinen, Kangas, Krokfors, Kopisto y Salo (2017) han denominado como “colaboración pedagógica interprofesional”, que surge cuando los docentes traspasan los límites, colaboran con otros socios fuera de la escuela, proporcionan experiencias de aprendizaje más auténticas al alumnado, adquieren un conocimiento pedagógico compartido, ejercen distintos roles y producen un incremento de los recursos, fruto de dicha colaboración. Paralelamente, este tipo de colaboración brinda al profesorado la oportunidad de desarrollarse de forma flexible junto con sus colegas (Vrieling, Van den Beemt y De Laet, 2016) y favorece el intercambio directo de práctica y conocimiento (Rauch, 2016).

Por otro lado, resulta necesario reflexionar sobre los desafíos que enfrentan las escuelas a la hora de colaborar. Grafton, Abernethy y Lillis (2011) indican que las tensiones surgen cuando las escuelas con diferentes valores, poblaciones estudiantiles y enfoques de práctica se unen para trabajar en red. En esta línea, las asociaciones escolares pueden, entre otras cuestiones: 1) llevar a mucho tiempo improductivo, ya que los miembros de la red pasan períodos fuera de la escuela; 2) constituir una simple moda que funciona bien cuando los líderes son hábiles y entusiastas, pero se desvanecen cuando se expanden más ampliamente; y 3) confabularse entre sí para reforzar la mediocridad y las bajas expectativas (Ainscow, 2015). En consecuencia, hay que valorar no solo los beneficios que aporta este modelo sino también los retos que plantea.





OBJETIVOS

Esta comunicación presenta un estudio de caso de naturaleza descriptiva (Yin, 2014) sobre una red formada por cinco escuelas localizadas al sur de Inglaterra en la ciudad de Southampton. El objetivo que persigue la investigación es conocer los motivos que han llevado a estas instituciones a participar en una alianza de tales características, así como las temáticas de los proyectos que tienen en común las escuelas integrantes de la red.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

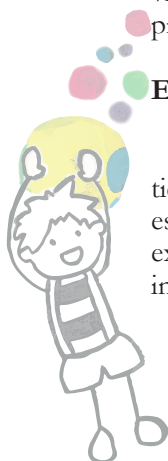
El contenido de este trabajo forma parte de una estancia de investigación de tres meses (de abril a septiembre) disfrutada por la autoría durante el curso escolar 2016-2017 en la *Southampton Education School* (de la Universidad de Southampton), bajo la supervisión del profesor Daniel Muijs, experto en liderazgo y colaboración. Esta casuística propició la visita *in situ* a las escuelas que forman parte de la alianza objeto de estudio, lo que permitió observar la realidad educativa y social donde se desenvuelve y tiene lugar el trabajo en red. La visita a estas escuelas se programó con antelación durante el mes de septiembre. Se envió al personal administrativo de las mismas un correo electrónico en el que se adjuntó una carta de presentación con los objetivos de la investigación y las personas destinatarias de las entrevistas. Desde las secretarías de los centros se gestionaron los trámites oportunos. La recogida de información tuvo lugar durante los meses de octubre y noviembre.

En consecuencia, se ha optado por adoptar un enfoque cualitativo, que suele ser la opción elegida para la investigación empírica de un fenómeno dentro de su contexto real (Robson y McCartan, 2016). Los participantes fueron los informantes de las cinco escuelas que colaboraron en la investigación, lo que ascendió a un total de 32 personas (personal docente: $n = 20$ y personal directivo: $n = 12$). Con respecto al contexto de las escuelas, cabe destacar que presentan similitudes en sus cohortes, nivel socioeconómico, procedencia diversa del alumnado, así como proximidad geográfica entre sí.

La selección de esta red estuvo motivada por criterios de accesibilidad a la muestra. El estudio consistió en la visita a las escuelas para la realización de entrevistas semiestructuradas al personal directivo y docente que accedió a colaborar. Durante estas visitas se tuvo acceso a la documentación de carácter institucional (planes, protocolos, proyectos e informes) que comparten las instituciones participantes.

EVIDENCIAS

Los motivos que han llevado a las escuelas colaboradoras a formar parte de esta alianza tienen que ver con las aspiraciones formuladas en su *Network Project*. Principalmente, estas instituciones quieren compartir, transferir e intercambiar conocimientos, experiencias y recursos; debatir con otros colegas sobre temáticas que pueden ser de interés común; disponer de información acerca de los proyectos de innovación que se



están desarrollando en otros entornos educativos; ofrecer y recibir apoyo profesional; mejorar la calidad de la enseñanza; optimizar la respuesta a la diversidad del alumnado; estrechar lazos de colaboración con los agentes de la comunidad, y 8) realizar una gestión más eficaz de sus recursos. En consonancia con lo expresado, el personal directivo de las escuelas corrobora que la colaboración con otras escuelas se materializa en buenos resultados para la práctica.

“El papel de las escuelas está cambiando, nuestro trabajo conjunto hace que podamos lidiar mejor con las dificultades a las que a menudo nos enfrentamos y que nos mantengamos informados de las diferentes experiencias, proyectos, métodos y estrategias que las escuelas vecinas están utilizando” (Vice Directora, Escuela 1).

Por otro lado, las *temáticas de los proyectos que las escuelas integrantes de la red tienen en común* son las siguientes: liderazgo, inclusión, mejora escolar, apoyo y asesoramiento (tanto para el profesorado como para el alumnado), evaluación, reflexión docente conjunta, eliminación de barreras a la colaboración y desarrollo de planes y protocolos de actuación en red. A partir de estos focos de interés, se orquesta la colaboración para acometer procesos de investigación asociados a las citadas temáticas.

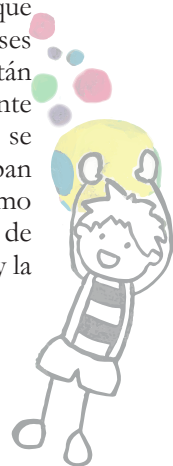
“La red mantiene una amplia cobertura de incentivos y oferta temas de investigación relevantes que cuentan con apoyo económico. Esto hace que el profesorado se anime a tener ideas y a llevarlas a la práctica” (Profesor de Educación Primaria, Escuela 3).

Evidentemente, con el uso de estos incentivos, se crea una cultura de colaboración que tiene mayor empuje y sostenibilidad en el tiempo para los proyectos que se ponen en marcha, lo que favorece su viabilidad a corto y largo plazo.

CONCLUSIONES

Tras la visita a las escuelas inglesas que colaboran en este entramado, hemos percibido que llevar a la práctica procesos de colaboración no resulta una tarea fácil. Para que el personal directivo y docente de una escuela trabaje de manera conjunta debe darse un cambio cultural (Bubb, 2013). No obstante, en lo que al estudio de caso se refiere, reunir a personas de diferentes escuelas y comunidades en un proyecto común es todo un reto.

En relación con la aportación original que hace este trabajo, pensamos que conocer las causas que originan la colaboración entre las escuelas, así como los intereses que las movilizan para trabajar en red, permiten entender mejor los motivos que están promoviendo que este tipo de organización sea percibido como un modelo emergente en el campo escolar. Sin duda, entre las principales causas que originan este hecho se encuentra: el intercambio de conocimiento, el apoyo entre las escuelas que participan en estas iniciativas, y la gestión más eficaz de los recursos. Por consiguiente, tal y como expresa Azorín (2017), entre los aspectos clave a tener en consideración en el ámbito de la educación en los próximos años se encontrará, sin lugar a dudas, el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración inter-centros.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Azorín, C.M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Número Extraordinario, 29-48.
- Azorín, C.M. y Arnaiz, P. (2016). Mejorando la inclusión a través de una red virtual para la colaboración inter-centros. IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Murcia.
- Bubb, S. (2013). *Teaching schools national research and development network: conference report*. National College for Teaching & Leadership: United Kingdom.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: Economy, Society, and Culture*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Chapman, C. y Muijs, D. (2013). Collaborative School Turnaround: A Study of the Impact of School Federations on Student Outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 200-226.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J. y Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
- Feys, E. y Devos, G. (2014). What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish school Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754.
- Grafton, J., Abernethy, M.A. y Lillis, A.M. (2011). Organisational design choices in response to public sector reforms: A case study of mandated hospital networks. *Management Accounting Research* 22(4), 242-268.
- Harris, A. y Jones, M.S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Wales Journal Education*, 19(1), 16-38.
- Hernández, M.E., Navarro, M.J., López, A. y Ordoñez, R. (2013). Study of school education networks in Adalusia (Spain): Keys to analysis from the evaluation of teacher centers and advisors. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 88-100.



- Martín, A. y Morales, J.A. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 5(1), 1-17.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- Parrilla, M.A., Raposo, M. y Martínez, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Robson, C. y McCartan, K. (2016). *Real World Research*. London: Wiley.
- Sammons, P., Mujtaba, T., Earl, L. y Gu, Q. (2007). Participation in Network Learning Community Programs and Standards of Pupil Achievement: Does It Make a Difference? *School Leadership & Management*, 27(3), 213-238.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K. y Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies*, 43(2), 231-242.
- Vrieling, E., Trayner, B. y Laats, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Heerlen: Open University of the Netherlands.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.



AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y LIDERAZGO: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PROFESORES DE PRIMARIA Y PROFESORES CON CARGO DIRECTIVO

GONZÁLEZ PÉREZ, MARÍA GUADALUPE¹, MERCHÁN ROMERO, ISABEL MARÍA²,
GONZÁLEZ HERMOSELL, JUAN DE DIOS³

Universidad de Extremadura, España

¹ mggonzalezpe91@gmail.com

² isabelmerchan8288@gmail.com

³ juande@unex.es

Resumen: Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005) exponen que el éxito se basa en la combinación de lo cognitivo y lo emocional, ya que en el mundo del trabajo es muy probable que el CI determine a qué tipo de profesión se puede optar, pero el éxito en esa profesión va a depender de la inteligencia emocional. El objetivo de este trabajo es determinar si los profesores que desempeñan cargo directivo poseen un mayor nivel de inteligencia emocional que el resto del profesorado. En la primera parte, correspondiente a la motivación del trabajo y a la fundamentación teórica en inteligencia emocional y liderazgo. Posteriormente, la segunda parte del trabajo se dedica a exponer el estudio empírico, explicitándose los objetivos, el método de investigación y el análisis y discusión de los resultados obtenidos. Por último se exponen las conclusiones: el nivel de desempeño en las habilidades de inteligencia emocional son significativamente mayores en los profesores que ejercen cargos directivos que en profesores tutores. Por tanto el ejercicio de la dirección, jefatura de estudios, o secretario del centro educativo genera una serie de competencias emocionales que se dan en mayor grado que en los tutores, ya que las relaciones que establecen aquellos es más diversa, produce probablemente una serie de situaciones sociales, de resolución de conflictos, de propuestas interpersonales que hacen desarrollar en mayor medida este tipo de competencia.

Palabras claves: liderazgo, inteligencia emocional y profesores





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Emociones y Competencia Emocional

Gardner define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Esta definición es fruto de estudios que realizó con su equipo en la universidad de Harvard que ponen de manifiesto que la brillantez académica no lo es todo, ya que muchas personas con un gran expediente académico no tienen tanto éxito en sus negocios y en su vida personal, como otras cuyos profesores consideraban mediocres.

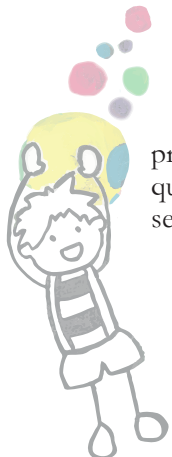
Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando Peter Salovey y John Mayer, dos psicólogos norteamericanos, acuñaron el término “inteligencia emocional” para referirse a estos dos tipos de inteligencia, publicando un artículo en el que aparece la primera definición formal del término: “la Inteligencia Emocional es un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y, por ende, nuestros comportamientos

Como expresan Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005), la emoción es el sistema menos conocido de los procesos cognitivos básicos. La dificultad para definirla, las múltiples formas de entenderla y las complejas metodologías empleadas en su estudio, explican el escaso desarrollo de una psicología de la emoción.

Por otra parte, es importante mencionar que Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005) consideran que el concepto de emoción se utiliza en psicología de al menos tres maneras diferentes:

- Síndrome emocional: es lo que se experimenta durante una emoción: ira, tristeza...
- Estado emocional: forma breve en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que se corresponde al síndrome de ira, tristeza...
- Reacción emocional: conjunto de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional (expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas directamente observables o subjetivas).

En conclusión, como puede apreciarse todos los autores coinciden en que el proceso emocional parte de la percepción de un estímulo y en función de la valoración que demos al mismo, se genera una respuesta fisiológica u otra, así como un tipo de sentimiento que puede percibirse y suele estar mediatizado por los aprendizajes.



Inteligencia Emocional y Liderazgo

Razones de tipo psicológico: necesidad del líder que armonice los objetivos institucionales y los intereses personales de los miembros del grupo, para evitar la desestructuración del colectivo y la amenaza de la calidad deseada.

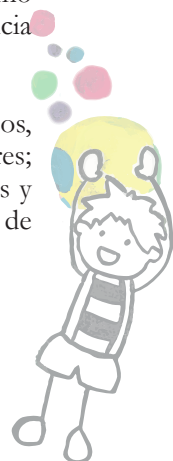
- Razones de tipo sociológico: ningún grupo humano funciona eficazmente sin algún tipo de liderazgo, ya provenga del espacio formal (liderazgo institucional), o del espacio informal (liderazgo ocasional).
- Razones de tipo profesional: nueva concepción del liderazgo educativo, enfocado a la gestión de la calidad en función de la satisfacción del usuario y de las relaciones humanas.

Entre las líneas para situar el liderazgo, debemos emplazarlo entre la concepción de gestor eficiente (rol de liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección), y en cuanto al ámbito moral, es la expresión de una organización dinámica y comunitaria (liderazgo moral o funcional) de ámbito social-educativo (liderazgo pedagógico). Todo ello desde una triple valoración, asumiendo sus tareas desde la vertiente de aceptación, la de conflicto, y como no, la de calidad que las funciones directivas desempeñan.

La pertinencia del tema objeto de investigación se ve confirmada desde diversas circunstancias, siendo el origen, desde el ámbito legislativo en materia de gestión de centros educativos, las aportaciones de la LOPEGCE (1995), que no consiguieron solventar las dificultades presentes en el liderazgo directivo, ya que la concepción colegiada no termina de convencer a la comunidad educativa (Marchesi, 2000).

Se confirma que el director, tanto en su perfil profesional como técnico, experto tanto en organización, como en su rol de líder institucional, es un factor determinante de la calidad educativa. Así lo hace saber Muñoz-Repiso y col. (1995), con la aseveración de que quien busque la calidad en educación, debe asegurarse la presencia de líderes potenciales, y de igual modo, debe crear las condiciones para que surjan de las propias comunidades educativas. Lorenzo Delgado (1997), en un estudio analítico de seis modelos de Gestión de Calidad, aparece el liderazgo como un componente universal de la organización, como un “denominador común” a todos ellos, caracterizándose como el fundamento, el agente impulsor y el iniciador de cualquier otro proceso con tendencia a la calidad de la organización.

La nueva concepción de liderazgo educativo, y la que nosotros proponemos, rompe con la relación jerárquica y vertical de modelos y culturas organizativas anteriores; las relaciones entre líderes y profesores se convierten en ascendentes, descendentes y laterales, todo ello debido al énfasis en la cultura colaborativa y en los movimientos de calidad que están siendo llevados a cabo en el ámbito escolar.





Sin embargo son escasas las investigaciones que exponen si las competencias emocionales de los docentes varían a lo largo del desarrollo profesional, incrementándose o reduciéndose en función de los factores que influyen en su ejercicio docente.

Debido a todo ello, Marchesi, A. y Díaz, T. (2007) recogen en palabras de Troman (2000) que los docentes se enfrentan a una crisis de confianza e identidad profesional, que repercute en la autoestima y la autopercepción. Según Zembylas (2005), gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida, y en el momento actual en el que se destacan una y otra vez los conflictos y las carencias de la educación escolar, se envía un mensaje de desconfianza a los docentes que repercute en una progresiva pérdida de la identidad. Por todo ello, los profesores se encuentran insatisfechos con ellos mismos y con el trabajo que realizan, teniendo malestar emocional (Marchesi, A. y Díaz, T., 2007).

OBJETIVOS

En nuestro estudio partimos de la premisa de que el nivel de competencia emocional de los profesores que desempeñan cargo directivo y la autopercepción de la misma varía en función del cargo desempeñado. Para corroborar esta hipótesis, establecemos los siguientes objetivos:

Conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores tutores y profesores que desempeñan cargos directivos

Comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia en cargos directivos, en relación a los profesores tutores.

Conocer si el desempeño en un cargo directivo es una variable generadora de competencia y liderazgo emocional.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Nuestro estudio, desarrollado en un EOEP de Sector dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, cuenta con una muestra de 71 profesores, de los cuales 29 desempeñan cargo en algún equipo directivo de los centros del sector que atiende el EOEP y 42 ejercen de tutores.

La selección de los centros educativos cuyos maestros formarán parte de la muestra fue de conveniencia

Procedimiento.

Una vez realizado el muestreo, se seleccionan y elaboran los materiales de evaluación y se procede al desarrollo del estudio. El estudio se diseñó utilizando una



Autopercepción emocional y liderazgo: estudio comparativo entre profesores de primaria y profesores con cargo

metodología cuantitativa. Se consideró que esta metodología era pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad, lo cual dificulta la obtención de datos cualitativos, y además, se deseaba comparar niveles de aspectos concretos de la competencia emocional, dado que se trata de una competencia muy amplia.

Instrumentos de Recogida de Datos

Se ha seleccionado un instrumento para la evaluación: Test de Habilidades de Inteligencia Emocional. Este instrumento utilizado para la recogida de datos es un Test de Habilidades de Inteligencia Emocional, de Vallés Arándiga, A. (1994) Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas. Madrid: EOS, que nos facilitó información precisa sobre el grado de conocimiento y habilidades sociales y emocionales que cada uno de los participantes percibe que posee.

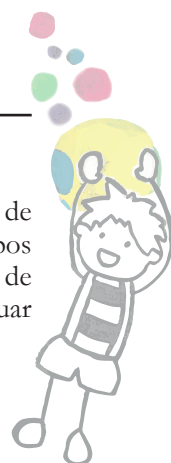
El test de Habilidades Emocionales está recogido en los anexos y a continuación se presenta un cuadro explicativo:

Instrumento	Descripción	Objetivo
Test de las Habilidades de Inteligencia Emocional	Los profesores seleccionan la opción con la que se sienten identificados (nunca, algunas veces o siempre) de los 45 ítems que se presentan.	Medir el nivel inicial de autopercepción emocional <hr/> La puntuación máxima posible en el test es de 90 .

Número total de profesores muestreados	71
Profesores que ejercen cargo directivo	29
Profesores tutores	42

EVIDENCIAS

Para analizar las variables con estadística inferencial, se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney. La elección de esta prueba no paramétrica para dos grupos independientes se debe a que es más conservador y prudente su uso por no disponer de datos sobre la población y por considerar que el nivel de medida es ordinal, al evaluar



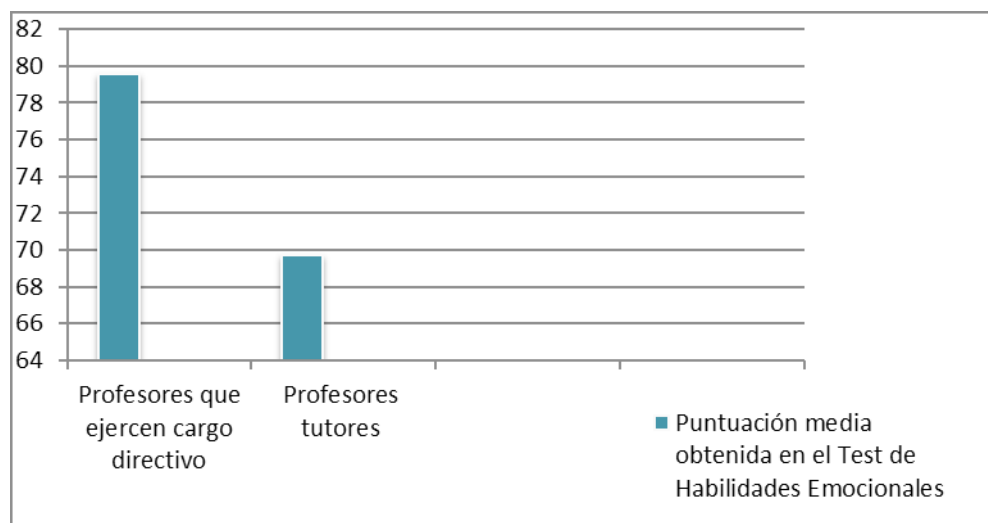


Liderando investigación y prácticas inclusivas

aspectos actitudinales y no disponer de datos sobre la fiabilidad y validez de las pruebas empleadas para la medición. Los resultados obtenidos, contribuyen a demostrar que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de profesores tutores y las obtenidas por el grupo de profesores que ejercen cargo directivo, por lo que el desempeño de cargo directivo constituye una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional.

Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos son significativas ($U=$; $p<0,05$), es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado que ejerce cargo directivo es superior significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de profesores tutor.

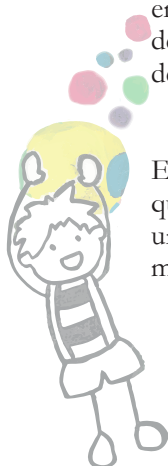
Profesores muestreados

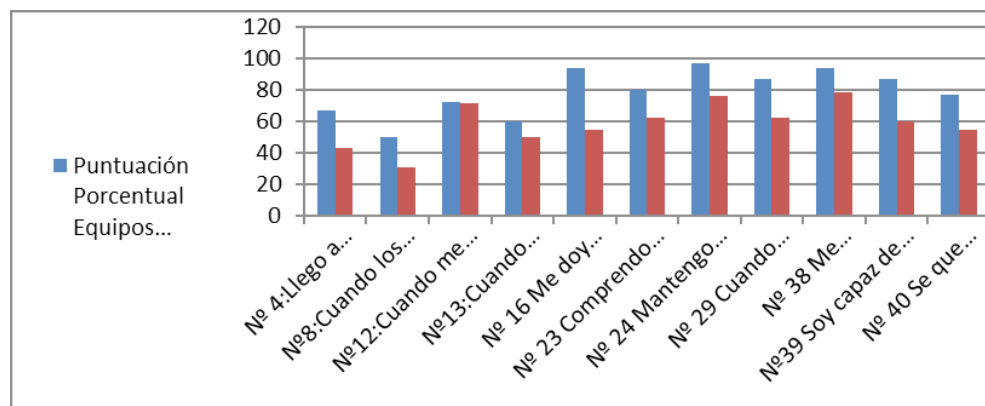


Puntuaciones medias de ambos grupos obtenidos en el Test de Habilidades Emocionales

En las puntuaciones medias de ambos grupos destacamos la mayor puntuación en profesores que ejercen cargo directivo, lo que supone un mayor nivel de habilidad de la inteligencia emocional en este grupo, siendo la diferencia en la puntuación media de 9, 85 puntos.

Indicadores más relevantes del Test de las Habilidades de Inteligencia Emocional. Hemos destacado y valorado por separado una serie de preguntas del test que nos indican más relevancia en aspectos de liderazgo emocional, a efectos de hacer un análisis descriptivo de los datos que aportan. En ellas destacamos las puntuaciones medias en ambos grupos.





Puntuaciones Porcentuales en los distintos ítems del Test de Habilidades Emocionales de Profesores que ejercen cargos directivos y Profesores tutores.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo de nuestra hipótesis, que es conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores tutores y profesores que desempeñan cargos directivos, hemos comprobado según los datos aportados anteriormente que el nivel de desempeño en las habilidades de inteligencia emocional es mayor en los profesores que ejercen cargos directivos (puntuación media 79,55) que en el grupo de tutores (puntuación media 69,70).

En relación al segundo objetivo de nuestra hipótesis que comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia en cargos directivos, en relación a los profesores tutores concluimos como hemos dicho anteriormente que las puntuaciones obtenidas son significativamente mayores en el grupo que ejercen cargos directivos con respecto a profesores tutores. Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos son significativas ($U=$; $p < 0,05$), es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado que ejerce cargo directivo es superior significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de profesores tutores.

En relación al tercer objetivo de nuestra hipótesis que es conocer si el desempeño en un cargo directivo es una variable generadora de competencia y liderazgo emocional concluimos que el ejercicio de la dirección, jefatura de estudios, o secretario del centro educativo genera una serie de competencias emocionales que se dan en mayor grado en los tutores, ya que las relaciones que establecen aquellos es más diversa, produce probablemente una serie de situaciones sociales, de resolución de conflictos, de propuestas interpersonales que hacen desarrollar en mayor medida este tipo de competencia.





En esta investigación hemos revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional de profesores, percibiendo que en nuestro país no hay muchos estudios que estudien el liderazgo emocional entre profesores tutores y profesores directivos, así como intervenciones medidas que muestren datos actualizados.

Por ello hemos expuesto los datos obtenidos al medir una intervención de inteligencia emocional con profesorado de enseñanza básica. En esta intervención, concluimos que observando los resultados obtenidos en el estudio tratado, se confirma la hipótesis de trabajo, de tal manera que podemos decir que el nivel de competencia emocional de los profesores y la autopercepción de la misma varía en función de ejercer cargo directivo o ejercer de tutor. En esta afirmación es preciso aclarar que no es posible extrapolar nuestros resultados a la población general, por haberse utilizado un instrumento de evaluación que no tiene validez contrastada, de tal forma que la validez de los resultados se apoya en la comparación de los obtenidos por los dos grupos de sujetos participantes.

Todo ello supone la necesidad de seguir investigando en este campo, mediante intervenciones más duraderas, así como medir la generalización del aprendizaje y la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo.

Limitaciones

La principal limitación de esta investigación está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados, debido a que el muestreo es de conveniencia y además se trata de una muestra no demasiado numerosa. Por otra parte, el instrumento de evaluación empleado no tiene fiabilidad y validez reconocidas.

Implicaciones futuras

Se hace evidente la necesidad de medir las competencias emocionales en profesores.

Por otra parte, la coordinación de la comunidad educativa es esencial para el desarrollo de las competencias emocionales, siendo precisa la coordinación entre docentes y de estos con las familias. Respecto a los primeros, en Extremadura se continúa invirtiendo esfuerzos en la Red de Escuelas de Inteligencia Emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.



Autopercepción emocional y liderazgo: estudio comparativo entre profesores de primaria y profesores con cargo

Carpena, A. (2003). Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

González, J., Merchán, I.M. y Candeias, M. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Educación Secundaria de Badajoz. INFAD

Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las Emociones y los valores del profesorado*. Madrid: SM.



EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP), UNA VIA HACIA EL LIDERAZGO INCLUSIVO

MORENO ARREBOLA, RUBÉN¹, HEREDIA MARTÍNEZ, JUAN ANTONIO², FERNÁNDEZ
TEROL, LUCÍA

¹ Universidad de Granada, España
rubenmorenoarrebola@gmail.com

² Colegio Amor de Dios de Granada, España
jardanay@hotmail.com

Resumen: En la actualidad, la diversidad en la sociedad es cada vez mayor, por lo que desde las escuelas se debe promocionar un liderazgo inclusivo. Desde el presente trabajo, presentamos el aprendizaje basado en proyectos y la innovación educativa como una vía para conseguir un liderazgo inclusivo en el centro. De esta forma, exponemos una breve conceptualización de lo que es liderazgo inclusivo, innovación educativa e innovación educativa. El principal objetivo de la contribución es presentar una experiencia de aprendizaje basada en proyectos con un fuerte componente de innovación educativa, mediante la cual se trabaja hacia un liderazgo inclusivo dentro de un centro educativo de la zona norte de Granada. Los participantes del proyecto son los alumnos de 6º y 5º de primaria del colegio Amor de Dios de Granada. Como principal conclusión, tras haber revisado la literatura y haber experimentado en primera persona la vivencia del proyecto que se presenta, concluimos que el ABP se sitúa como una vía para trabajar hacia la consecución de un liderazgo inclusivo.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, liderazgo inclusivo, innovación educativa.





MARCO TEÓRICO

Nos encontramos en una sociedad, donde la diversidad social y cultural se acentúa día a día, y, por ende, se necesita fomentar una cultura inclusiva (León, 2012; Fernández-Batanero y Hernández, 2013). De esta forma, abordamos el liderazgo como vía para conseguir una mayor inclusión en los centros educativos, pues diversas investigaciones lo sitúan como pieza clave para el cambio y la mejora de los mismos (Bolívar, López y Murillo, 2013).

La vía que exponemos en este trabajo para trabajar en la línea de un liderazgo inclusivo es un proyecto que se está llevando a cabo en el colegio Amor de Dios de Granada. Aclaramos qué es el aprendizaje basado en proyectos y resaltamos la importancia de la innovación educativa. En esta ocasión, el promotor del proyecto ha sido el maestro Antonio Heredia, que ha gestionado con maestría y liderazgo inclusivo el proyecto “Hogwarts”. Ha organizado reuniones para proponer ideas, aceptando críticas y nuevas ideas, de forma abierta y creativa, con una motivación encomiable y un afán por aportar lo mejor de sí mismo para que el alumnado se motive, se interese por aprender, crezcan como personas cívicas, adquieran valores de respeto, esfuerzo y trabajo en equipo entre otros, y en definitiva todo lo que engloba la palabra educar. Además, todos los docentes que han participado en el proyecto han demostrado profesionalidad, predisposición y entusiasmo. Sin esta colaboración el proyecto no habría llegado a buen puerto.

El liderazgo inclusivo

Cuando hablamos de liderazgo inclusivo, nos referimos a un liderazgo que tiene como fin último alcanzar una cultura inclusiva encaminada a la creación de una comunidad educativa segura, colaboradora, acogedora y estimulante en la que cada integrante de la comunidad educativa es valorado, con el fin de que el alumnado obtenga mayores niveles de logro. Se pretende, en última instancia fomentar valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000). De esta forma, para gestionar la diversidad en los centros educativos y fomentar una cultura inclusiva, el liderazgo inclusivo se sitúa como piedra angular (Ainscow, 2001; Moriña y Parrilla, 2004; León, 2012; Fernández-Batanero y Hernández, 2013).

Con el fin de arrojar luz al asunto, aportamos dos aproximaciones al concepto de liderazgo inclusivo. Essomba (2006), lo define como un tipo de liderazgo donde priman las relaciones humanas y la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones. Ryan (2006) argumenta que el liderazgo inclusivo consiste en educar, construir conciencia crítica, fomentar el diálogo, situando en un lugar central la práctica de aula y el aprendizaje de alumnado, adaptando decisiones inclusivas e incorporando enfoques de toda la escuela. Las dos definiciones son complementarias, no excluyentes.

Resulta difícil llegar a definir un liderazgo inclusivo que se pueda generalizar de forma universal, pues diferentes estudios sobre la temática convergen en que no hay unas prácticas fijas para llevar a cabo un liderazgo inclusivo, sino que es necesaria una



predisposición, agilidad y flexibilidad para alternar diversas formas de liderazgo, escoger las estrategias más apropiadas para cada situación y contexto (Fernández-Batanero y Hernández, 2013). Aun así, Angélices, Antoniou y Charalambus, (2010) concluyen que existen cinco condiciones fundamentales para conseguir metas encaminadas a conseguir escuelas inclusivas:

1. Implicación del profesorado en ciertas actividades relacionadas con la educación inclusiva.
2. Co-enseñanza entre el profesorado y el profesor de educación especial
3. Promoción de una cultura colaborativa con el fin de cubrir las necesidades de todo el alumnado.
4. Dar igualdad de oportunidades a todos los niños con amor, cuidado y aceptación
5. La implicación de la comunidad escolar y las familias

Innovación educativa

Podemos entender la innovación educativa como un proceso que permite efectuar cambios y modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que provocan mejores resultados de aprendizaje. No obstante, para que se considere innovación educativa, el proceso al que nos referimos debe cumplir unas características concretas: debe ser eficiente, eficaz, sostenible en el tiempo y que produzca resultados transferibles a otros ámbitos diferentes del contexto donde surgieron (Sein-Echaluze, Fidalgo y García-Peñalvo, 2014).

De esta forma, innovar en educación es la creación de algo nuevo, que consta de un proceso de aplicación que provoca una mejora, todo ello enmarcado en un contexto concreto donde se lleva a cabo y se aplica. En la actualidad, aún existe una falta de consenso sobre lo que es y lo que no es innovación educativa. A pesar de ello, existen algunos repositorios enfocados a los resultados de innovación educativa derivados del repositorio de buenas prácticas de innovación docente financiado por el Ministerio de Educación del Gobierno de España (Fidalgo-Blanco, 2012). De forma más reciente, García-Peñalvo, Sein-Echaluze Laclea, y Fidalgo-Blanco (2015) proponen una serie de indicadores para la innovación docente. Los que nos interesan en el proyecto que presentamos son los indicadores que se centran en el aprendizaje del alumnado, es decir, las actividades, la tecnología, los métodos y técnicas utilizados y los resultados obtenidos.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se puede definir como un modelo de





enseñanza-aprendizaje que se centra en las tareas. Se trata de un proceso de negociación compartido entre los que participan en el proyecto, y tiene como meta obtener un producto final previamente planteado. Esta forma de trabajar promueve una mayor responsabilidad del alumnado ante su propio aprendizaje, así como un incremento del aprendizaje autónomo e individualizado dentro del plan de trabajo definido con los procedimientos a seguir y los objetivos que alcanzar. En definitiva, se trata de una forma diferente de trabajar con el alumnado, que promueve la indagación de los estudiantes, mediante interrogantes provenientes tanto desde la voz del docente, así como del alumnado. El desarrollo de un proyecto supone para los estudiantes una experiencia de exploración y descubrimiento de intereses personales, se hacen preguntas, aprenden a organizar su trabajo, a trabajar en grupo, a poner en común sus conocimientos previos y contrastarlos con la nueva información proveniente de diferentes fuentes, comunican resultados entre ellos, proponen nuevas ideas, etc. Además, el alumnado tiene voz y voto sobre los contenidos y la evaluación del propio aprendizaje. (Thomas, 2000).

El ABP como tal no es innovación educativa, pues goza de una larga tradición. De hecho, las primeras propuestas aparecen a comienzos del siglo XX. La innovación se encuentra dentro del propio proyecto, pues el ABP en última instancia de lo que se trata es de un modo de trabajo. Lo novedoso se encuentra en las propias tareas planteadas y el universo creado en torno al proyecto. Según Popescu (2012), el ABP se rige por los siguientes principios constructivistas:

- La comprensión es una construcción individual y proviene de las propias interacciones del sujeto con el medio ambiente que le rodea.
- El aprendizaje se impulsa mediante el conflicto cognitivo
- El conocimiento experimenta una evolución mediante negociaciones sociales.

Uno de los factores esenciales del éxito del ABP es la motivación. Ésta aumenta entre el alumnado cuando adquiere protagonismo y asumen responsabilidades en las tareas que deben llevar a cabo (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). Por esta razón, es preciso que el proyecto tenga su eje en el propio alumnado, adaptándose a sus centros de interés y necesidades, pues de esta manera se estará contribuyendo a despertar la curiosidad por la tarea a realizar generándose a su vez motivación intrínseca.

Otro factor importante en un proyecto es la planificación y organización previa, pues debe tratarse de un trabajo minucioso, debido a que cualquier detalle puede ser decisivo para el éxito del proyecto. La adquisición de contenidos y competencias debe estar muy bien definido, así como los grupos de trabajo procurando que éstos sean heterogéneos.

Un tercer factor primordial en el ABP es la interacción y colaboración entre los mismos alumnos y entre los alumnos y el docente. El proyecto debe dar las oportunidades



suficientes para abrir debates, colaborar y reflexionar sobre las actividades y experiencias que se lleven a cabo, creándose un escenario perfecto para la adquisición de valores sociales. La presencia del docente es de vital importancia, pues debe ser el que dirija las tareas y reoriente hacia la temática a tratar si ésta se dispersa, de esta forma el alumnado recibe retroalimentación y feedback del docente muy importante para la adquisición del conocimiento.

En definitiva, la investigación sitúa al ABP como una forma ideal para el desarrollo de habilidades como la cooperación, y la resolución de problemas, la adquisición de conocimientos, valores sociales y pensamiento crítico, así como, mayor compromiso por su propio aprendizaje. A pesar de todos los beneficios expuestos, se reconoce que el ABP aún supone un reto para los docentes, pues rompe con la manera tradicional de dar clase. Además de necesitar apoyo del equipo directivo y docente para planificar y difundir el proyecto, se debe trabajar con el alumnado la gestión del tiempo para poder hacer frente a las tareas planteadas, así como la utilización efectiva de las nuevas tecnologías.

Recientes investigaciones argumentan que la valoración por parte del alumnado del ABP como metodología de trabajo, es muy positiva (García-Varcácel, Muñoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos (2017).

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta contribución es presentar una experiencia de aprendizaje basada en un proyecto, mediante la cual se trabaja hacia un liderazgo inclusivo dentro de un Centro Educativo de la zona norte de Granada.

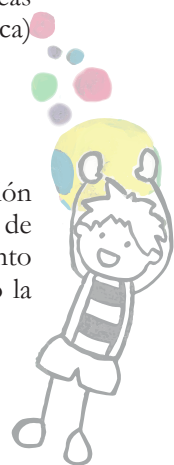
DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: PROYECTO HOGWARTS

Objetivos del proyecto

Mejorar la cooperación y la autonomía, fomentar la implicación de las familias, incrementar el rendimiento académico de los alumnos, y aumentar la curiosidad de aprender, valorar el trabajo en equipo, promover actividades lúdicas que le permitan al alumno el contacto directo con lo aprendido y conseguir objetivos y conocimientos a través del proyecto, con distintas actividades multidisciplinares en las diferentes áreas (Matemáticas, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, plástica y educación física) para las clases de 6ºA, 6ºB, 5ºA y 5ºB.

Justificación

Con el presente proyecto se pretende crear estrategias de educación innovadoras que permitan al educando construir conocimiento dentro el proceso de enseñanza, en el que el desarrollo personal, la adquisición de habilidades y el fomento de valores y actitudes lleven a interactuar directamente con su contexto, aplicando la





Liderando investigación y prácticas inclusivas

interdisciplinariedad como eje principal de los procesos del saber, el saber hacer y saber ser. El proyecto “Hogwarts” es el medio para llegar a todo lo citando, pues permite el desarrollo de actividades que permiten explorar, vivenciar y experimentar todo lo que nos rodea, haciendo al alumnado consciente de todo aquello fantástico que pueden crear. Además, el alumnado será capaz de gestionar con ayuda guiada su propio conocimiento y aprendizaje, lo que les llevará a ser personas líderes, creativas, con iniciativa personal y útiles ante la sociedad.

Metodología

Se utiliza una metodología activa basada en el aprendizaje constructivo y significativo, donde el papel central lo ocupa el alumnado. Se pretende que el alumnado realice observaciones y plantee dudas sin miedo, formulando preguntas y exponiendo ideas y organicen trabajos tanto individuales como grupales, intercambien ideas y traten de solucionar problemas mediante el diálogo

EVIDENCIAS

Como evidencias del proyecto presentamos las actividades que compone el proyecto.

Actividad 1. “El gorro seleccionador”. Se forman las 4 casas que caracterizan a Hogwarts. Los grupos son elegidos por el docente, teniendo en cuenta relaciones interpersonales del alumnado, capacidades de los mismos y actitudes, de manera que los grupos queden hechos de la manera más heterogénea posible. Esta casa a la que se les asigne será su casa durante todo el curso académico, a menos que el profesor considere oportuno realizar algún cambio.

Actividad 2. “la película”. Visualizarán la película del Harry Potter, para introducirlos en ese mundo fantástico del que de un modo u otro serán partícipes. Además, esto les dará oportunidad de crear ellos mismos actividades enmarcadas en la película. Se trata de un componente motivador muy importante en el proyecto.

Actividad 3. “La ambientación”. Desde el área de educación artística, se trabajará para decorar la clase y pasillos, así como los recursos necesarios para otras actividades.

Actividad 4: “El Profeta”. Se trata de un periódico escolar, donde convergen todas las áreas, puesto que se dará información de todo lo que se vaya trabajando. El área principal en esta actividad es cultura digital, pues para crear el profeta se deben dominar programas como PowerPoint o Word, así una búsqueda fluida y segura por diversas fuentes de internet, Google, Youtube, etc.

Actividad 5: “El laboratorio”. Se trata de una clase habilitada con materiales elaborados por el propio alumnado más los que ya existen en el centro, donde se puedan llevar a cabo diversos experimentos. En esta actividad convergen también diversas áreas, aunque las principales son ciencias naturales y matemáticas



Actividad 6: “La descripción de mi animal fantástico”. Entran en juego el área de ciencias naturales y lengua, pues se trabaja la lectoescritura y los contenidos propios de los animales, categorías, clasificaciones, etc. Se pretende que, conociendo todos los tipos de animales y sus características, creen su propio animal fantástico con las características que prefieran de los animales que ya existen o cualidades que ellos mismos inventarán.

Actividad 7. “Llega el correo”. Con esta actividad se hace partícipe al alumnado de las decisiones del centro, pues consiste en crear una carta formal para enviársela al director y al jefe de estudios del centro. En esta carta se exponen principales intereses del alumnado o desperfectos del centro que se podrían solucionar desde la dirección y que ellos creen que son importantes. El director y el jefe de estudios, responden a estas peticiones con otra carta formal, exponiendo decisiones tomadas y agradeciendo su participación en la gestión del centro.

Actividad 8. “El torneo de los cuatro magos”. Se trabajan como áreas principales ciencias sociales y educación física. Pues consiste en un circuito en el que por casas irán haciendo las diferentes estaciones, que integran actividades motrices a la par que preguntas y acertijos propios del área de ciencias sociales. De esta manera, se traja el liderazgo por parte de cada casa para gestionar los obstáculos a superar.

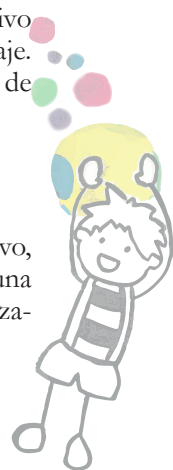
Actividad 9. “El sistema de puntos”. Al igual que en Hogwarts, existe un recuento de puntos positivos y negativos. Esto se realiza mediante la aplicación ClassDojo. Mediante esta aplicación se hace partícipes a las familias, pues permite tener un contacto directo entre el docente y las familias, pues las familias conocen a tiempo real qué puntos va obteniendo su hijo/a y por qué motivo se le ha premiado o amonestado con puntos positivos o negativos. El sistema de puntos ha sido acordado por consenso entre el alumnado y los docentes.

Actividad 10. “La asamblea de magos”. Consiste en reuniones periódicas donde se ponen en común aspectos a mejorar tanto por parte del alumnado como por parte de los docentes. Se aportan nuevas ideas, se tratan problemáticas y se resuelven problemas. Trabajamos de esta manera el respeto a los demás, la aceptación de las críticas constructivas, la exposición de ideas creativas e innovadores y la expresión oral en público. Al final de la reunión se hace un acta de la asamblea con los acuerdos a los que se ha llegado.

Tras la realización de todas las actividades, se percibe un incremento significativo de la motivación del alumnado por aprender y por ser partícipe de su propio aprendizaje. Además, las familias se ven más involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, así como en el devenir de tareas del centro educativo.

CONCLUSIONES

Para terminar, concluimos que el ABP es una vía hacia el liderazgo inclusivo, pues se hace partícipes al alumnado en decisiones del centro y se establece una comunicación directa con las familias haciéndoles partícipes del proceso de enseñanza-





aprendizaje de sus hijos/as. Además, trabajar mediante esta metodología supone un acercamiento entre el colectivo docente responsable del grupo de alumnos donde se implanta el proyecto, pues éste requiere de una comunicación continua y a diario. Así, desde el ABP, se trabaja en la línea que marca Ryan (2006) para conseguir un liderazgo inclusivo, pues las relaciones humanas tienen un papel central en esta forma de trabajar, la construcción de conciencia crítica, así como el fomento del diálogo, tanto por parte del alumnado como por parte del colectivo docente, son evidentes. Como se expone, tanto en la definición del ABP como en el propio proyecto que presentamos, la práctica en el aula y el aprendizaje del alumnado son centrales, y el hecho de trabajar de manera heterogénea donde todo el alumnado tiene cabida supone el trabajo de decisiones inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Nancea.
- Angelides, P., Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: a case study from Cyprus. *International journal of leadership in education*, 13(3), 319-334.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid. Universidad autónoma de Madrid.
- Essomba, M. A., (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Vol. 222). Barcelona: Graó.
- Fernández-Batanero, J. M., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Fidalgo-Blanco, Á. (2012). *Desarrollo de un sistema de gestión de conocimiento para facilitar la aplicación, en contextos formativos, de las mejores prácticas de innovación docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García-Peñalvo, F.J., Sein-Echaluce Lacleta, M.L., y Fidalgo-Blanco, Á., 2015. Educational Innovation Management. A Case Study at the University of Salamanca. In *Proceedings of the Third International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'15)* (Porto, Portugal, October 7-9, 2015), G.R. Alves and M.C. Felgueiras Eds. ACM, New York, USA, 151-158.
- García-Valcárcel, A.; Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74.



- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP):113 evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1) 133-160.
- Moriña, A. y Parrilla, A (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Popescu, E. (2012). Project-Based learning with eMUSE. An experience report. In E. Popescu et al. (Eds.) *Advances in Web-Based Learning* (pp. 41-50). Romania: Springer.
- Sein-Echaluze, M. L., Fidalgo, A. y García-Peñalvo, F.J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *RED. Revista de Educación a Distancia* 44.
- Thomas, John W. A Review Of Research On Project-Based learning in www.bobpearlman.org/BestPractices. *PBL_Research.pdf* (2000): 3.



ENGAGEMENT, UN ELEMENTO LIGADO AL FRACASO ESCOLAR. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO

CRUZ MUÑOZ, SANTIAGO JOSÉ¹, FERNÁNDEZ MENOR, ISABEL²

Universidad de Vigo, España

¹scruz@uvigo.es, ²isfernandez@uvigo.es

Resumen: En este estudio de tipo exploratorio, ahondamos en la temática del *engagement*, teniendo en cuenta, a través de la literatura revisada, su posible vinculación con un fenómeno destacable en el sistema educativo español, el fracaso escolar. De esta forma, se entiende que existe un nexo común a ambos conceptos y que media sobremanera en este ámbito, la inclusión educativa. Es por ello que se llevaron a cabo cincuenta encuestas con preguntas abiertas a alumnado universitario; alumnado seleccionado a sabiendas de que su trayectoria escolar había transcurrido por diferentes vertientes y que, tras desengancharse en su momento, habían conseguido alcanzar la cima de la educación reglada. Los resultados muestran y abalan lo que la literatura previa refleja; en el desenganche que desencadena fracaso escolar intervienen aspectos intraescolares, tales como aspectos didácticos, curriculares, sociales, motivacionales y, también la orientación académica. En cuanto a los aspectos extracurriculares, la familia, la situación económica o las amistades, juegan un papel decisivo. Se pretende que este estudio exploratorio sea el inicio de una investigación más profunda, donde se indaguen cuestiones más trascendentales ofrecidas por los sujetos cuyas respuestas han sido determinantes.

Palabras clave: inclusión educativa, fracaso escolar, *engagement*, universidad





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El anhelo de mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas es raíz del compromiso escolar, también denominado *engagement* en el ámbito anglosajón. Este concepto nace con una fuerte vinculación a las tareas escolares y otras actividades académicas, entendiendo esto como la implicación en los deberes o la participación en el aula. Sin embargo, este constructo se ha tornado multidimensional, incluyendo en su espectro elementos como la cognición, las emociones, los comportamientos, la participación o el aprendizaje (Reschly y Christenson, 2012).

El *engagement* se está empleando como antídoto a la alineación, el aburrimiento o el abandono escolar, cuyos efectos secundarios acabarán desembocando en el temido fracaso escolar; no obstante, la literatura indica que el veneno que requiere de este antídoto son normalmente dos variables, rendimiento académico y evaluación de los resultados escolares, pero, ¿son esos los dos únicos elementos que entrañan esta batalla?

Tiene sentido que la Educación Secundaria sea el quid de la cuestión en lo que a *engagement* se refiere, ya que es en esta etapa donde la adolescencia toma presencia. Así, los conflictos sobre quién se es y a donde se pretende llegar, la intensificación de las relaciones con los iguales en detrimento de las relaciones familiares, el choque de expectativas, o el paso de la educación a un plano secundario, pueden ser un terreno fértil para el crecimiento de la desafección.

¿Qué motivos llevan a España a encabezar las listas de abandono y fracaso escolar de Europa? Según los últimos datos de Eurostat, España es el segundo país de la Unión Europea con más fracaso escolar, con un 19% de jóvenes entre 18 y 24 años que abandonan prematuramente el sistema, habiendo completado únicamente el primer ciclo de secundaria. Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), en su informe de Datos y Cifras referente al año 2015, esta cifra alcanzaba el 20%, siendo el país con mayor fracaso escolar.

La vorágine del desencuentro entre diploma-ocupación, facilidad de acceso a la información o la austeridad y rigidez de las materias, convierte a las vivencias escolares en un camino al desencanche. A pesar de esto, todos los estudiantes viajan en esta incertidumbre, ¿por qué unos se desencanchan y otros no? Se puede extraer la hipótesis de que el desencanche será mayor en los estudiantes de clase popular, menos familiarizados con el valor de las titulaciones y más vulnerables a la información sensacionalista (Fernández Enguita, 2011). No huelga decir que también influyen cuestiones del contexto familiar, raza, tamaño del centro, liderazgo del director, etc.

La investigación apunta a que son diversos los factores que facilitan el desencanche con los centros, y que ayudan, por tanto, a la desidentificación de los estudiantes (Voelkl, 2012). En esta línea, los individuos tienden a establecer relaciones con personas similares, basándose en características físicas, personales y sociales que



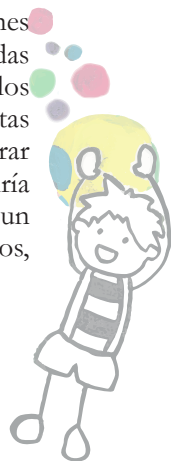
sean comunes para que el ajuste sea idóneo, es por ello que en la dificultad de encontrar estos vínculos existe un factor de desenganche. El sentimiento de seguridad en el centro (a nivel físico y emocional) es otro de estos elementos, ya que si los jóvenes no se sienten seguros en la institución su sentimiento de pertenencia se ve reducido. La disciplina y el consenso de las normas es otro factor, ya que de no darse se crearía una barrera entre lo establecido y lo que se considera necesario. Además, los estudiantes necesitan ambientes que apoyen y desarrollen su identificación; es decir, relaciones positivas con el profesorado, un profesorado que los acompañe académicamente y que promueva nexos entre sus discentes. Es precisamente el profesorado un exponente a tener en cuenta, ya que por medio de la preocupación que muestran a sus alumnos/as, la articulación de sus normas y la autonomía, éstos proporcionan ánimo o desánimo. También las familias son un claro elemento, ya que es en este seno donde se adquiere el valor del aprendizaje y se recibe el apoyo que se requiere.

Es lógico pensar que en el cocktail del enganche tenemos todos los ingredientes arriba mentados y que, de esta combinación, se producirán menores tasas de fracaso académico, menor tendencia a conductas delictivas, menores problemas de salud mental, mayor sentido de pertenencia al centro, incremento del rendimiento académico, crecimiento de la participación en el aula y, en definitiva, el acorte del camino al éxito.

El fracaso escolar es, en este sentido, aquella situación donde el alumno/a intenta conseguir, sin éxito, los objetivos planteados por la institución retirándose o siendo retirado por el sistema tras ser catalogado como fracasado (Fernández Enguita, 2011). Se trata de un término tan antiguo como la escuela misma y se puede caer en la tentación de aceptarlo, creyendo incluso en su utilidad.

Dentro del escaso consenso en torno a esta problemática, tan solo una verdad se asume innegociable en relación al fracaso escolar, y es su carácter multicausal (Marchesi, 2003). Desde el carácter clasista de una institución dirigida por y para la clase dominante (Bowles y Gintis, 1986; Bourdieu y Passeron, 1996), hasta la influencia de la familia [cuya clase social es, no en vano, el principal predictor del fracaso (Martínez, 2007)], pasando por las dinámicas que tienen lugar en colegios e institutos y que tan estrecha relación guardan con la estructura social que los sostiene (Willis, 1988). Es por ello que centrarnos en el *engagement* implica estudiar una de las muchas explicaciones que a tan vigente fenómeno se le pueden atribuir, todas ellas ciertas, todas ellas complementarias.

Esta multidimensionalidad del fracaso escolar impide hablar de soluciones absolutas o fórmulas infalibles. Desde centros y gobiernos se ha optado por medidas muy diversas, tanto a nivel macro como micro, destacando entre estas últimas los enfoques integradores que con el tiempo fueron pulidos hasta esculpir las propuestas inclusivas que hoy día imperan desde el ámbito académico. Por su capacidad para lograr un modelo compartido en el que todo alumno o alumna participa y halla voz, podría derivarse que de la intersección entre fracaso escolar, *engagement* e inclusión surja un elemento desde el que paliar los síntomas del desenganche y que, aun sin solucionarlos, ayude a que los caminos académicos sean, en general, más transitables.





OBJETIVOS

A continuación se presentan los objetivos del presente estudio:

- Estudiar la relación entre *engagement* y fracaso escolar.
- Valorar experiencias de alumnado universitario que ha fracasado y se ha reenganchado al sistema educativo formal.
- Conocer si el alumnado percibe el *engagement* como un factor relevante en su propio fracaso escolar.
- Reflexionar sobre el papel de la inclusión educativa en torno a las problemáticas estudiadas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La existencia de un vínculo más o menos estrecho entre el *engagement* y el fracaso escolar parece evidente ante lo obvio de que un ambiente que aleje al alumnado de su centro le otorgará mayores posibilidades de apartarse de una manera análoga de sus estudios. No obstante, como en el ámbito investigador hasta la posición más incuestionable ha de ser sometida a los designios de lo demostrable, se ha optado por probar tal relación a través de la realización una encuesta con preguntas abiertas sobre su trayectoria académica a un grupo de alumnas y alumnos universitarios; grupo que, por tanto, ha alcanzado una posición elevada dentro del marco de nuestro sistema educativo. A través de dichas preguntas podremos detectar cuáles han sido las principales barreras que han identificado a lo largo de su periplo académico y determinar si estas guardan o no relación con el *engagement*. Cabe destacar que por la manera en que han sido formuladas las cuestiones, ya que se pregunta únicamente por la causa principal de sus problemas pretéritos en caso de haber existido, no se ha incitado a que se refieran explícitamente a su sentido de pertenencia, optando porque estos chicos y chicas tengan la opción de nombrarlo o no como la principal causa de sus dificultades pasadas sin sesgarlos para ello. A continuación se muestran las preguntas realizadas:

- 1) Repetí algún curso o dejé los estudios en algún momento?
- 2) ¿Qué trayectoria he seguido desde la ESO?
- 3) (Por ejemplo: ESO > Bachillerato > Trabajo > Ciclo > Universidad)
- 4) ¿Qué motivo considero más importante para haber repetido curso o haber dejado los estudios en su momento? De ser el caso, especifica cuál para repetir y cuál para abandonar.
- 5) ¿Qué me impulsó a llegar a la universidad?

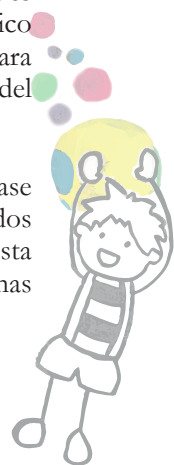


Los alumnos y alumnas a quienes se les realizaron las preguntas pertenecen a un mismo grupo de la carrera de Educación Infantil de la Universidad de Vigo, participando en total cincuenta personas. La elección de este grupo no ha sido aleatoria, ya que además de las facilidades de acceso al mismo por razones logísticas, se conocía la existencia en él de un porcentaje notable de personas que habían accedido a la universidad a través de vías diferentes a la selectividad, que puede ser tomada como la vía normativa para aquel alumnado cuya trayectoria académica ha transcurrido por los cauces principales diseñados por el sistema y cuyos desvíos suelen ser asumidos como fracaso escolar.

Una vez obtenidas las respuestas a las cuestiones arriba señaladas se procedió a su análisis. Para ello, en primer lugar se separaron los cuestionarios en tres grandes bloques: 1) personas con una trayectoria normativa (entiéndase por tal el siguiente periplo: educación secundaria, bachillerato, selectividad, universidad), 2) personas que en algún momento se apartaron de la senda recién descrita (incluyendo fundamentalmente casos de repetición de algún curso, de abandono escolar más o menos prolongado o bien de entrada a la universidad desde alternativas a la selectividad como por ejemplo la realización de ciclos medio y/o superior), y 3) otros casos no incluibles en ninguno de los grupos anteriores.

Con los cuestionarios agrupados según categorías de información, el siguiente paso lo constituyó el análisis de las distintas trayectorias y, fundamentalmente, de las barreras identificadas por el alumnado, centrándonos ya en aquel incluido en el segundo grupo correspondiente a quien no describió una trayectoria discente immaculada (aunque sin despreciar las posibles claves que pudiesen aportar el resto de los participantes). De nuevo se crearon tres categorías en las que incluir las razones esgrimidas: 1) problemáticas intraescolares (carga excesiva de trabajo, mal clima de aula o centro, problemas con el profesorado, dificultades con equis materias, etc.), 2) problemáticas extraescolares-ambientales (circunstancias familiares, necesidad de compaginar estudios y trabajo, etc.), y 3) problemáticas personales (problemas asociados a circunstancias excepcionales no explicables por motivos escolares o ambientales, por ejemplo la pérdida de un curso por enfermedad). Es el primer grupo en el que podríamos detectar con mayor profundidad la relevancia concedida al *engagement* por parte de las alumnas y alumnos del grado, siempre bajo la dificultad de no haber trabajado antes el concepto ni haber preguntado de manera directa sobre el mismo, lo que obliga a relacionarlo a posteriori con los argumentos dados, abandonando de este modo la fase de sistematización de la información recogida para avanzar hacia su análisis de contenido. Así, con los principales causantes de los problemas académicos detectados, nos adentramos en su cotejo teórico con las diferentes teorías y discusiones existentes entre *engagement* y fracaso escolar, para buscar nexos entre ambos y determinar la influencia percibida del primero por parte del propio alumnado.

Cabe destacar que el proceso descrito se corresponde únicamente con la fase inicial de una investigación de mayor alcance que partirá de los resultados obtenidos en este primer momento para desde ellos diseñar sus pasos ulteriores. Dentro de esta previsión se contempla la realización de entrevistas en profundidad con aquellas alumnas





o alumnos participantes de la investigación cuya trayectoria académica ofrezca claves que detectemos como relevantes en relación a la temática a estudiar (lo cual se decidirá en función de la información aportada por sus respuestas al cuestionario), así como grupos de discusión entre este mismo alumnado. La idea que subyace a todas las intervenciones venideras es convertir a la voz discente en eje articulador de la investigación, para lo cual se articuló un primer estudio exploratorio con un corte más tradicional (aplicación de cuestionario seguida de análisis profesional) que determinase la adecuación del grupo a las temáticas dominantes del *engagement* y el fracaso escolar.

EVIDENCIAS

Las respuestas vertidas por el alumnado oscilaron, como norma general, entre los dos primeros bloques de circunstancias que establecimos: las razones intra y extraescolares. Estas últimas, cuya relación no es tan íntima con el *engagement*; estuvieron monopolizadas por los problemas familiares, como por ejemplo la separación de los progenitores incluso en edades de escolarización avanzadas, así como por tener un grupo de amistades no académico o la necesidad de compaginar trabajo y estudio en determinados momentos de su trayectoria académica.

No obstante, nuestro principal interés radicaba en las respuestas que se englobasen en el bloque uno, esto es, aquellas en relación inexcusable con el centro escolar. En primer lugar hay que resaltar la cantidad de problemáticas identificadas dentro de este campo, sin duda las más numerosas en cuanto a diversidad, y reñidas en cantidad con los motivos ambientales antes señalados, actuando de manera complementaria y recíproca en bastantes ocasiones, algo nada sorprendente si atendemos a la estrecha y decisiva conexión que la familia, y más concretamente su clase social, tiene con el desempeño académico (Lareau, 2011) y con aspectos totalmente interrelacionados con el sentido de pertenencia como la elección del centro escolar de sus vástagos (Van Zanten, 2007), pues una elección meditada y basada en la diferenciación es con frecuencia transferida a nivel simbólico a hijos e hijas de manera natural.

Así, como aspectos relacionados con el *engagement* que fueron identificados hallamos varios focos que podemos resumir en cinco continentes cuyas paredes contiguas permean sin cesar creando en conjunto la molécula del fracaso escolar. Sus átomos son los que siguen (obviamente, en la tabla se reflejan únicamente los aspectos señalados por el alumnado en relación a nuestra temática, constituyendo por tanto la opinión personal de un grupo determinado de sujetos y no una condensación de las investigaciones existentes ni una verdad cerrada):



Tabla 1. Factores percibidos como barreras en las trayectorias académicas

Aspectos curriculares	Escaso carácter práctico e inutilidad de los contenidos
	Poco tiempo para asimilar una gran cantidad de materia
Aspectos didácticos	Clases no interesantes y aburridas
Aspecto motivacional	Escasos ánimos desde el profesorado
	Escasa ayuda ante las dificultades surgidas
Orientación académica	Cursos perdidos o abandonados debido a una mala elección previa
	Problemas ante las transiciones escolares
Aspecto social	Amistades no académicas

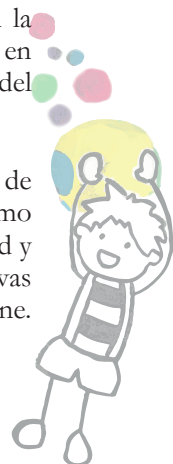
Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse a partir de la información en la tabla, la cantidad de circunstancias que desde la escuela son percibidas como causa del fracaso escolar ofrecen una idea de la influencia del *engagement* en dicho problema. Entre toda esta amalgama de fallas escolares, son la falta de orientación y de apoyo que experimenta el alumnado los dos principales aspectos que conducen al fracaso escolar desde el desapego a la institución. Además, las exigencias curriculares y modelos didácticos no siempre atractivos completan las casuísticas señaladas que emergen desde el interior de los centros, sin olvidarnos de un factor también recogido como extraescolar por su doble cara como causa y consecuencia del centro como es el grupo de pares.

CONCLUSIONES

Parece probado a partir del testimonio directo de personas que han sufrido fracaso escolar a lo largo de su vida que el sentido de pertenencia tiene relevancia como uno de los factores que influyen en el rendimiento académico. Bien desde aspectos didácticos, motivacionales o de cualquier otra índole, la ausencia de vínculos con la institución (o la fragilidad de los mismos) contribuye a que alumnado que se halla en situación de vulnerabilidad académica acabe por ser vencido por la maquinaria del suspenso, la repetición y el abandono.

Constatado este hecho llega el turno de cuestionarse sobre la capacidad de acción que desde los centros se tiene. Alejándonos de ciertas posturas, tan críticas como alejadas de la realidad, que asumen la educación formal como un foco de incapacidad y rigidez, sí que encontramos aspectos a mejorar a fin de crear atmósferas más inclusivas que ayuden al alumnado a sentirse cómodos en esa escuela que tanto tiempo los retiene.





Así, resultaría productiva una planificación de la formación del profesorado que incluyese estas temáticas y ahondase en las relaciones con su alumnado, lo que junto a ciertas medidas organizativas de los centros derivarían en centros más inclusivos en los que el sentido de pertenencia sería más elevado y por tanto el fracaso escolar contase con un aliado menos.

Por supuesto, no se trata de solventar el problema del fracaso escolar desde el *engagement*, algo harto improbable dado que las razones del primero se hallan más fuera que dentro de la institución junto con el hecho de que, al fin y al cabo, la escuela actúa en última instancia como la máquina de reproducción social que es. Además, no podemos obviar en nuestra crítica la situación actual de colegios e institutos, en los que son norma las clases masificadas, los colegios gueto, el desvío de dinero para la enseñanza privada donde la pertenencia se paga, un currículo imposible en tiempo y forma, una desaparición casi total de la filosofía como materia y la reflexión como eje transversal, y así un sinnúmero de motivos por los que la crítica ha de ser razonable y justa con los profesionales que ocupan nuestras aulas y en general se desviven por una profesión tan denostada y agredida como la docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontamara.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al enganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35 (1), 85-94.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 44-49.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y Cifras. Curso escolar 2016/2017*. Madrid: Imprenta Nacional de la AEBOE
- Reschly, A. y Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the *engagement* construct. En Reschly, A., Christenson, S. y Wylie, C. (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-20). Nueva York: Springer.

Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase



Engagement, un elemento ligado al fracaso escolar. Un estudio exploratorio en alumnado universitario

media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

Voelkl, K. (2012). School identification. En Reschly, A., Christenson, S. y Wylie, C. (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). Nueva York: Springer.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.



ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO EN CENTROS INCLUSIVOS

MORENO SÁNCHEZ, M^a. ISABEL¹, CASARES FERNÁNDEZ, M^a ESTHER², FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, ALEJANDRO D. ³, FERNÁNDEZ GÁLVEZ, JUAN DE DIOS⁴, MIÑÁN EPIGARES, ANTONIO⁵

¹ IES Laurel de la Reina. La Zubia (Granada), España.
maribelmsa@gmail.com

² IES Clara Campoamor. Peligros (Granada), España.
estcafe@gmail.com

³ CEIP Las Gaviotas. La Herradura (Granada), España.
alejandrosfernandez@hotmail.com

⁴ Equipo de Orientación Junta de Andalucía, Atarfe (Granada), España.
juandefg@gmail.com

⁵ Universidad de Granada, España
aminan@ugr.es

Resumen: En este trabajo nos planteamos averiguar algunas de las estrategias más importantes para que puedan ser utilizadas por los líderes en los centros educativos inclusivos. En primer lugar se ha planteado en el marco teórico una serie de preguntas que consideramos imprescindibles: En qué consiste la Educación Inclusiva, Cuáles son las claves para que funcione la inclusión en los centros educativos, Con qué barreras se encuentran los centros para que la inclusión funcione, Con qué barreras se encuentran los centros para que la inclusión funcione, Qué Principios podían seguirse para el liderazgo inclusivo, Qué Estrategias para el liderazgo inclusivo suelen destacarse. A partir de estas estrategias identificadas hemos realizado una encuesta entre algunos líderes con experiencia en inclusión para destacar las más importantes. Se presentan las respuestas de 6 líderes. Este trabajo y la deliberación en encontrar respuestas a las preguntas planteadas puede contribuir en los procesos de inclusión de los centros educativos.

Palabras clave: Inclusión, Liderazgo inclusivo, Principios, Estrategias.





MARCO TEÓRICO

En qué consiste la Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva es aquella en la que la Comunidad Educativa en su conjunto (familias, profesorado, alumnado, instituciones locales, inspección, administración educativa, etc.) colaboran, se respetan, unen, integran, aprenden, enseñan, etc. unos de otros, con el fin último de la mejora continua y el aprendizaje.

El término inclusión es más amplio que el de integración, insiste en la defensa de una escuela formada por toda la comunidad educativa. En la Escuela Inclusiva debemos luchar contra la exclusión.

La Educación Inclusiva consiste en educar para todos/as y con todos/as, sean cuales sean sus características e idiosincrasia, sus dificultades, sus orígenes, su desarrollo evolutivo, su cultura, etc. y entendiendo que todos/as, forman parte activa de una comunidad educativa abierta y participativa.

Según la UNESCO (2003):

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Por tanto, estaríamos hablando de un cambio de tipo social, político y sobre todo personal. No se trata solo de un concepto actual y moderno, se trata de una visión diferente de entender la educación y una forma nueva de hacer políticas educativas, con mayor amplitud de miras y que requiere de mayor inversión económica si pretendemos que sea verdaderamente un factor de calidad en los centros.

Debemos considerar la educación inclusiva como el derecho a una educación común para todo el alumnado, sea cual sea su origen social, condición, capacidad, sexo,... Es la educación que piensa en lo que cada alumno/a tiene en común y no en las diferencias. Es lo contrario a segregación, fragmentación, división,... Es una actitud hacia la vida, hacia el respeto y el valor de la diferencia.

La educación inclusiva promueve, busca la metodología, materiales, apoyos necesarios para el éxito de cada alumno/a. Huye de etiquetas y barreras que frenen las expectativas que se puedan tener sobre el alumnado porque parte de la igualdad en el acceso a la educación ordinaria, la permanencia y las metas.



Es una educación, pues, que abarca los cuatro pilares de la educación de la ONU, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Es por tanto la que cree en una sociedad plural, diversa y practica la equidad e igualdad de oportunidades.

La escuela inclusiva se entiende como un entorno en el que todos y todas estamos en la misma escuela, pero no es solo estar, es que la escuela les sirva a todos, que saque de cada uno y una lo máximo posible, pero dentro del mismo currículo.

Además, el mandato normativo es claro, va desde la Declaración de Derechos Humanos (1948), hasta la Declaración de Incheon (Corea del Sur, mayo 2015): “Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación”.

Aulas más inclusivas (prácticas de aula más inclusivas) generan centros más inclusivos y ciudadanos más solidarios y justos, lo que lleva a que la sociedad camine hacia más justicia. De cómo organicemos el aula, como convivamos allí depende cómo se socialicen los futuros ciudadanos, por tanto depende cómo sea la sociedad del futuro, excluyente o incluyente. La integración se nos ha quedado chica, insuficiente... es que estén, que estén juntos conviviendo y aprendiendo.

Cuáles son las claves para que funcione la inclusión en los centros educativos

En este trabajo hemos destacado las siguientes claves:

- Respeto y ser receptivo a las aportaciones del resto de los miembros de la Comunidad Educativa.
- Implicación de toda la comunidad educativa.
- Una formación del profesorado de calidad.
- Equipos Directivos comprometidos con la educación inclusiva.
- Metodologías que incluyan a todos.
- Criterios de evaluación y promoción flexibles.
- Promulgar valores democráticos de libertad, respeto y justicia social.
- Compartir un Proyecto Educativo que favorezca el cambio.
- Acceso a la docencia: con prácticas de un curso al menos de duración, trabajando conjuntamente con profesorado inclusivo y experimentado.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Acceso a los centros educativos por perfiles profesionales, de manera que la Dirección del centro pueda contar con plantillas estables y comprometidas con el proyecto educativo del Centro.
- Una administración educativa que marque las líneas de actuación inclusiva sin ambigüedades y que reconozca y favorezca a los centros con prácticas inclusivas como centros de calidad, nivel educativo.
- Crear un contexto adecuado para que todos aprendan juntos en el aula.

Con qué barreras se encuentran los centros para que la inclusión funcione

De igual modo las principales barreras que existen en los centros son:

- El no ser aceptado/a en el grupo de pertenencia o ser rechazado en el mismo.
- Barreras Políticas (Normativas contradictorias).
- Barreras Culturales (conceptuales y actitudinales).
- Barreras Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje).
- Barreras mentales del profesorado.
- Desconfianza y creencias sin base científica por parte de la Comunidad Educativa.
- La reticencia del profesorado para trabajar conjuntamente con otros colegas en el aula.
- La inercia de lo que siempre se ha hecho.
- Falta de control de la administración y reconocimiento, por ejemplo, propiciando horas de reunión del profesorado como horario lectivo.

Qué Principios podían seguirse para el liderazgo inclusivo

Extrapolando el planteamiento que hace Azúa (2003), sobre la mejora de las organizaciones no gubernamentales a los centros educativos podemos inferir los siguientes principios:

Ética: El aspecto más importante para la Escuela es identificar y atender adecuadamente todas las necesidades específicas de apoyo educativo que se planteen en el centro. Atender las necesidades educativas es una cuestión de ética. Además,



siguiendo las consideraciones de Howe y Miramontes (2001), desde el punto de vista ético debemos tener en cuenta:

- a) Respetar la confidencialidad. Ser cuidadosos con la información de las personas y enseñar al profesorado a que lo sean también.
- b) Identificar claramente las responsabilidades de los profesionales en cada acción a llevar a cabo.
- c) Respalda todas las actuaciones con la normativa vigente. Las leyes indican como principios básicos: la no discriminación, la inclusión, la equidad y la normalización.
- d) Ofrecer atención y apoyo al alumnado que lo precise, y no permitir que una evaluación psicopedagógica que tarda en terminarse, impida la intervención inmediata.
- e) La actualización de los profesionales también puede concebirse como una cuestión ética. Para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva y vencer los obstáculos que se vayan presentando debemos contar con profesionales que están al día, que tienen los conocimientos actualizados para rebatir o fundamentar actuaciones.

Calidad: En este sentido los centros deben tener un sistema de evaluación de la calidad con la elaboración de planes de mejora a poner en práctica por parte de todo el centro. Recordemos que las escuelas inclusivas, además de trabajar para la equidad, deben conseguir calidad de educación para todos. Llevar a cabo actividades de evaluación y reflexión conjunta entre el profesorado para mejorar es algo en lo que es muy importante la intervención del equipo directivo. Así por ejemplo, Lambert y otros (1995) señala al director como el principal protagonista en esta labor. Ellos le llaman “el líder constructivista”, en tanto que generan una “postura inquisitiva”. Piensan que es muy importante que los líderes recojan, generen e interpreten la información en un marco de “cuestionamiento” o “valoración”. Esta información que recogen un “desequilibrio” y como consecuencia un desafío a las formas habituales de proceder en el centro en relación con la enseñanza.

Transparencia: Sería importante disponer de un sistema de difusión que dé a conocer las buenas prácticas inclusivas, los proyectos de innovación y los efectos de hacer las cosas de una manera inclusiva, que son positivos para una educación inclusiva, entre la comunidad educativa y hacia la sociedad.

Gestionar el entorno: Hay que mencionar de manera prioritaria la colaboración y participación de la familia en el centro, el apoyo de la administración educativa por la inclusión y los recursos y apoyos que se precisen, así como la implicación de otras personas e instituciones del entorno, tal y como ocurre en Comunidades de Aprendizaje.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Qué Estrategias para el liderazgo inclusivo suelen destacarse

Ainscow y otros (2000) sugieren algunas estrategias de liderazgo para escuelas eficaces e inclusivas:

- La interrogación y la reflexión tienen beneficios para todos.
- La realización de planificación cooperativa.
- La implicación de toda la comunidad educativa.
- Actividades de desarrollo profesional centradas en la práctica.
- El uso de estrategias de coordinación y de uso del tiempo.

Riel (2000 citado en Ainscow, 2005), por su parte, llega a la conclusión de que “los líderes deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades”. (p.7) El autor también está de acuerdo en que se ejerza un liderazgo compartido.

OBJETIVOS

1. Identificar las estrategias más importantes para fomentar la inclusión en los centros educativos.
2. Priorizar dichas estrategias en opinión de algunos líderes en procesos de inclusión.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Procedimiento

Después de la revisión bibliográfica hemos extraído las estrategias que hemos considerado más importantes y las hemos puesto en consideración de algunos líderes: 1 profesor de apoyo, 1 profesor de Lengua, 1 profesor de Inglés y jefe de estudios, 1 Director, 1 Maestro PT y 1 Orientador.

Instrumento de investigación

INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIAS QUE FOMENTAN LA INCLUSIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

Cargo en el centro: (director, jefe de estudios, orientador, profesor/a de apoyo a la integración, ...):



Señala el grado de importancia de las Estrategias que se indican a continuación para fomentar la inclusión en el centro:

Estrategias	1	2	3	4	5
1. Tener una visión clara de escuela inclusiva y comunicarla al resto de profesorado					
2. Identificar prácticas escolares que ayuden a superar la injusticia y la inequidad.					
3. Intentar entusiasmar a la comunidad educativa.					
4. Considerar las culturas, vivencias e intereses de todos los grupos de la escuela.					
5. Hacer que en los procesos de debate y deliberación participen todos.					
6. Organizar actividades de formación y actualización.					
7. Dar ejemplo de buenas prácticas inclusivas.					
8. Reforzar el sentido de comunidad y de confianza mutua.					
9. Adaptar el currículum a las necesidades del alumnado.					
10. Ayudar a los docentes a realizar mejor su trabajo.					
11. Presentar los contenidos en varios formatos.					
12. Involucrar a los padres en el clima de inclusión del centro.					
13. Implicar a la comunidad en actividades escolares.					
14. Resolución y mediación en conflictos.					
15. Promover la colaboración entre escuela y familia.					
16. Comprometerse con proyectos innovadores.					

Otras: (indica cuáles):.....

Tabla 1. Instrumento de investigación utilizado

Se trata de una encuesta solicitando que indiquen el grado de importancia de cada una de las 16 estrategias seleccionadas a partir de la revisión bibliográfica.





Resultados

Calculando los promedios de las respuestas hemos obtenido la siguiente tabla:

Estrategias	Prof. Apoyo	Prof. Lengua	Prof. Inglés y Jefe de Estudios	Director	Maestro PT	Orientador	ME-DIA
1	4	4	5	4	5	5	4,5
2	4	4	4	2	5	5	4
3	4	4	5	4	4	5	4,3
4	3	3	3	5	5	5	4
5	2	2	2	4	5	5	3,3
6	4	4	4	3	5	5	4,2
7	4	4	4	5	5	5	4,5
8	5	5	5	4	5	5	4,8
9	5	5	5	4	5	5	4,8
10			4	2	5	5	4
11	5	5	5	4	5	5	4,8
12	4	4	5	5	5	5	4,7
13	4	4	4	5	4	5	4,3
14	5	5	5	2	5	5	4,5
15	4	5	5	5	5	5	4,8
16	5	5	5	3	4	5	4,5

Tabla 2. Promedios de las respuestas obtenidas de los líderes encuestados

Podemos comprobar que las estrategias que más han sido valoradas son la 8,9,11 y 15, que se corresponden con: 8. Reforzar el sentido de comunidad y de confianza mutua. 9. Adaptar el currículum a las necesidades del alumnado. 11. Presentar los contenidos en varios formatos. 15. Promover la colaboración entre escuela y familia.

En el apartado otras, podemos destacar las siguientes:

- Que el Equipo directivo genere un clima de cooperación y compromiso cooperativo.
- Debatar los fines del centro, compartir metas, con compromiso colegiado.
- Poner en marcha modelos inclusivos de evaluación, “más evaluar y menos calificar”.



- Integrar todos los avances en los documentos de centros, de obligado cumplimiento.

EVIDENCIAS

En efecto, uno de los aspectos que más destaca de un centro inclusivo es el clima que “se respira”. El clima que se percibe, que consiste en una relación positiva, de entusiasmo y satisfacción por el trabajo entre los alumnos y el profesorado. Un clima de respeto y confianza. Una comunidad acogedora y segura. Como puede comprobarse una de las estrategias destacada, la número 8, se refiere a que los líderes deben reforzar ese sentido de comunicad y de confianza mutua. Si se consigue ese clima tendremos mucho camino recorrido.

En segundo lugar también aparece destacada la estrategia que consiste en promover la colaboración entre escuela y familia, se trata de la estrategia número 15. El éxito de la inclusión depende en gran medida de esa relación, de la colaboración entre profesorado y familia. De hecho también apreciamos como la estrategia número 12, también aparece muy bien valorada, se trata de la estrategia de involucrar a los padres en el clima de inclusión del centro. Se trata por tanto de encontrar los cauces para hacer atractivo el trabajo del centro como para que los padres participen.

Otra de las dinámicas claves en un centro inclusivo es, efectivamente darle respuesta a las necesidades específicas del alumnado. En ese sentido se destacan la estrategia número 9, referida a adaptar el currículum a las necesidades del alumnado y la número 11, sobre presentar los contenidos en varios formatos. Consideramos que ambas estrategias están relacionadas, en la medida en que los materiales didácticos, al presentarlos en varios formatos, en muchas ocasiones, facilitando su comprensión, consiguen que mejore el aprendizaje.

CONCLUSIONES

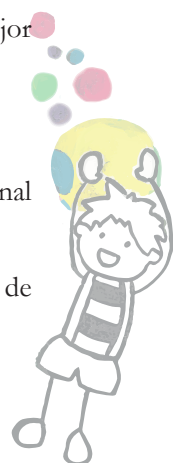
Las estrategias de liderazgo inclusivo que hemos detectado como más relevantes son: Reforzar el sentido de comunidad y de confianza mutua, Adaptar el currículum a las necesidades del alumnado, Presentar los contenidos en varios formatos y Promover la colaboración entre escuela y familia.

Se trata de estrategias de gran potencial para conseguir una educación de mejor calidad y equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2000) Reaching out to all learners: some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (1), 1-9.

Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona.

Azúa, P. (2003). Las ONG ante los retos sociales del nuevo milenio. *Siglo Cero*, vol. 34 (4), 208.

Declaración de Incheon: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.

Howe, K. y Miramontes, O.B. (2001). *La ética de la Educación Especial*. Idea Books.

Lambert y otros (1995). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO

Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: EUMO.

Stainback, S. y Stainback, W. (ed.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tomlinson, C. A. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD



IMPACTO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y SU “PRAXIS” INCLUSIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CUBANO

MARICHAL GUEVARA, ORUAM CADEX¹, RODRÍGUEZ-GARCÍA, ANTONIO-MANUEL², CÁCERES RECHE, M^a PILAR³

¹ Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez

¹oruamcmg@sma.unica.cu, Cuba

² Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada

²arodrigu@ugr.es, España

³ Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada

³caceres@ugr.es, España

Resumen. El trabajo tiene como objetivo analizar el desarrollo del liderazgo en un contexto educativo cubano a través del Grupo de Discusión, como instrumento de investigación, en un estudio descriptivo y longitudinal, con el fin de contribuir al logro de la calidad educativa. Para ello se tuvo en cuenta las limitaciones detectadas en la práctica educativa previa de los directivos, en el período de 2011 a 2017 en el Centro Mixto “Rafael Morales y González” del municipio Morón, Ciego de Ávila, Cuba. Como principales contribuciones del estudio se observó el proceso de formación del liderazgo en directivos y la mejora en diferentes ámbitos competenciales para atender a la diversidad e inclusión educativa.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico inclusivo; grupo de discusión; teorías de liderazgo; investigación científica.



INTRODUCCIÓN

Atendiendo a las investigaciones de Farre y Lasheras (2002, p.125), se ha explicado que el liderazgo directivo es “la tarea distinguida por la fijación de normas, la organización del trabajo y la concentración en las metas” (p. 125). Este tipo de liderazgo, según Valiente, Del Toro, y González (2017), es especialmente efectivo para lograr metas comunes en grupos que se centran en una misión.

A tenor de los anteriores planteamientos, este tipo de liderazgo supone un perfil profesional del director de la institución educativa que, en su personalidad, debe incorporar como una de sus virtudes el reconocimiento y respeto hacia los demás, concibiéndose como una clave constante del liderazgo basado en el servicio según Pont, Nusche y Moorman (2009). Esto es debido, según Navarro (2013) a la creencia que afirma que todos los miembros de la institución educativa deben sentirse miembros de un grupo en el que se designen roles y tareas de actuación a través de un ejercicio cotidiano del liderazgo escolar distribuido (p. 46).

Siguiendo con la participación plena de todos los miembros de la comunidad educativa, la UNESCO (2008) plantea que la educación inclusiva es el modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. En esta línea, Fernández y Hernández (2013) plantean el desarrollo del liderazgo directivo como medio para contribuir de manera eficiente y efectiva a la inclusión educativa de todas las personas.

El liderazgo directivo y el grupo de discusión para la atención inclusiva en el contexto cubano

En Cuba, existe una filosofía educativa basada en la “praxis” inclusiva, donde todos participan sin excepción, desde la educación preescolar, hasta la post graduada, destinados a la educación sin costo alguno. Específicamente el centro donde se desarrolla la investigación (Centro Mixto “Rafael Morales y González” del municipio Morón, Ciego de Ávila), se dedica a la formación de jóvenes con edades entre 15 y 18 años de diferentes especialidades, maestros primarios, educadoras de preescolar, maestros de inglés y técnicos en informática, existen diversos programas y planes de estudios, todo este proceso lo dirige un consejo de dirección; sin embargo el abandono escolar y la orientación profesional se ve afectada, en ocasiones, evidenciándose en los estudiantes que causan baja del centro.

Teniendo en cuenta las características contextuales de Cuba y el centro donde se desarrolla la investigación se utiliza como vía para promover

el liderazgo directivo que garantice la atención a una población escolar diversa, el grupo de discusión, basándonos en la teoría de la dinámica de grupos de Lewin (1949) utilizada específicamente para lograr resultados en procesos grupales. Bonilla, Del Valle y Martínez (2012) afirman que el grupo no es una suma de miembros, sino más bien una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce cambios en los mismos, afirmando que “el comportamiento de un individuo en grupo está siempre determinado por la estructura de la situación presente” (p. 102).

En esta línea, el grupo de discusión es definido por Mucchielli (1972) como “aquel que tiene por objetivo llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo a unas decisiones” (p. 34). Según Sadin (2003), utilizar el grupo de discusión para desarrollar una investigación científica es de gran importancia pues tiene características especiales, en primer lugar, su naturaleza es cualitativa, es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, logra la transformación en la toma de decisiones, en las prácticas y escenarios socioeducativos, y contribuye a partir del descubrimiento la construcción del conocimiento científico.

En el ámbito de la investigación educativa, el grupo de discusión se ha empleado como técnica de enseñanza-aprendizaje, como procedimiento para la formación de líderes, para la formación del profesorado y como técnica de orientación a alumnos o padres, así como para la formación de líderes educacionales para la dirección del proceso educativo de una institución (Cáceres, 2007; Hernández, Marichal y San Gil, 2015).

A partir de las inquietudes de algunos docentes, investigadores y directivos de este centro, relacionadas con insuficiencias en su desempeño como líderes para influir en su colectivo, tal y como expresan Marichal (2013) y Marichal y Ramos (2015), se propone la puesta en práctica de una experiencia para la creación de espacios de debate y reflexión sobre el proceso de formación y el desarrollo del liderazgo directivo para la inclusión educativa.

En síntesis, la presente comunicación parte del problema de investigación que resulta del análisis del liderazgo directivo para la inclusión educativa a través del grupo de discusión.

Así pues, nos planteamos el siguiente problema de investigación: Análisis del liderazgo directivo para la inclusión educativa a través del grupo de discusión.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El presente trabajo tiene como objetivo general: conocer el impacto del liderazgo directivo y su praxis inclusiva en la actividad pedagógica profesional de dirección. Del mismo modo, se plantean los siguientes objetivos específicos:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Desarrollar competencias docentes en directivos para la actividad pedagógica profesional de dirección.
- Desarrollar competencias generales de dirección en directivos para la actividad pedagógica profesional de dirección.
- Desarrollar competencias específicas en directivos de dirección educacional para la actividad pedagógica profesional de dirección.
- Desarrollar competencias relacionadas con el establecimiento de relaciones interpersonales para la actividad pedagógica profesional de dirección.
- Analizar la formación integral del alumno.

Para ello, se utilizó el grupo de discusión como técnica de recogida de datos para el análisis y reflexión en cuanto al desempeño ideal del directivo educacional para desarrollarse como líder de su colectivo e influir en la membresía de la institución (docentes y estudiantes).

Respecto a la muestra, se trabajó con el 100% de la población, compuesta por 12 directivos del Centro Mixto “Rafael Morales y González” con el objetivo de que todos participaran en los grupos de discusión.

La experiencia fue llevada a cabo entre los años 2011-2017 se crearon dos grupos de discusión integrados por diez miembros de diferentes áreas de trabajo y diversos contextos, con previa recopilación de información de los perfiles de cada integrante del grupo, así como experiencia laboral, experiencia en dirección educacional y evidencias de prácticas de liderazgo.

Una de las primeras acciones de estos grupos de discusión fue realizar una búsqueda bibliográfica que le permitiera profundizar desde el punto de vista teórico sobre el Liderazgo pedagógico inclusivo e intercambiar opiniones sobre el tema, bajo la premisa de los investigadores Ramos & Dorta de que “la educación transita por una época en la que necesita menos administradores que mantengan las escuelas como están y más líderes que las cambien”. (Ramos & Dorta, 2010, p. 25).

Las reuniones se organizaron en el horario de la mañana, con una duración de tres horas y un receso intermedio. Los locales se equiparon con laptop y televisores para proyectar presentaciones electrónicas, se tuvo en cuenta las condiciones de sonoridad de cada local al utilizar cámaras de video para garantizar la calidad de las grabaciones. Para cada grupo por separado, se ubicaron diez sillas iguales alrededor de una mesa ovalada, para no marcar diferencias entre el modelador y el resto de los integrantes.

Además, se grabaron las intervenciones de todos los miembros de ambos grupos con la mayor fidelidad posible al discurso de los participantes, y fueron transcritas a



textos de formato Word, de la misma forma compleja, desordenada y con la riqueza de contenidos y matices con que fueron grabadas, para posteriormente ser analizadas.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión, se hablaron de una serie de temas como los siguientes: qué es el liderazgo directivo en una institución educativa, cuál es la importancia del liderazgo directivo en la formación integral del educando y en la inclusión escolar, el líder nace o se hace, cuál es la diferencia entre el liderazgo educacional y otros liderazgos de diferentes esferas de actuación, cuáles pudieran ser las vías de formación del liderazgo en directivos educacionales, qué métodos se pueden utilizar, cuáles son los contenidos a desarrollar para la formación del liderazgo directivo, cuáles son las insuficiencias y limitaciones que presentan los directivos educacionales en la actividad pedagógica profesional de dirección; ente otras.

El grupo número uno, en las primeras reuniones, defendió la Teoría de los Rasgos o Teoría del Gran Hombre, afianzados en la idea de que el directivo no se podía formar como líder. El grupo número dos centró su atención en la Teoría Situacional o la Contingencia, explicando el liderazgo a partir de la situación que se genera en un contexto determinado. Se constató que a los líderes educacionales se le atribuyen tantas características, que en ocasiones el liderazgo aparenta ser inalcanzable por el propio directivo, además, corroboraron que las características que más se evidencian en los directivos que demuestran en su desempeño un liderazgo eficiente, es la comunicación, el trabajo en equipo, la motivación, las relaciones humanas, el manejo de conflictos, la empatía, la creatividad y la autoridad.

El grupo número dos, dedicado a observar el desempeño de los directivos educacionales desde otra óptica (la situación), pudo constatar que algunos directivos sí actuaron como líder en un determinado momento, sin embargo, estos mismos directivos, una vez promovidos a otros cargos, no fueron los líderes genuinos que se evidenciaron en las primeras áreas de trabajo.

Compararon los contextos en los que se había observado el modo de actuación de los directivos, para encontrar algunos indicios de la pérdida del liderazgo, se comprobó que las relaciones interpersonales no eran las mismas en un contexto y otro, por tanto, el respaldo hacia la actividad (proceso educativo) no era igual.

RESULTADOS

En un período de seis años (2011-2017), se logró, a través del grupo de discusión un cambio sustancial en el desempeño profesional de los directivos, específicamente en la actividad pedagógica profesional de dirección. Las competencias generales de la dirección sobre cómo diagnosticar, planificar, orientar, coordinar, organizar, ejecutar, contralazar, evaluar y perfeccionar el proceso educativo se elevaron, evidenciándose en una conducción eficiente del sistema de trabajo de la institución para evaluar los indicadores de eficiencia: promoción, asistencia y retención.





Gráfico 1. Desarrollo de competencias actividad pedagógica profesional de dirección.

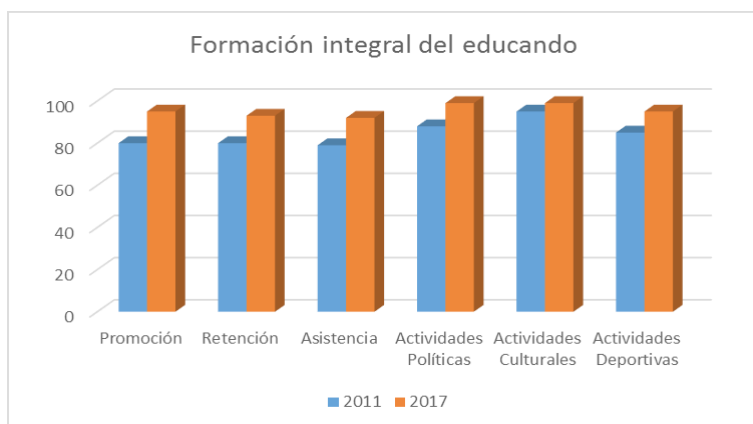


Fuente: Elaboración propia

La preparación de la clase como forma fundamental para organizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, se puso de manifiesto y se priorizó en todos los niveles organizativos y funcionales del trabajo metodológico, bajo la conducción del profesor de más experiencia y mayor grado científico.

Entre los directivos, profesores y alumnos, se logró una comunicación afectiva consensual, donde primó la escucha, la participación activa en todas las actividades, tanto docentes como extradocentes, propiciando el protagonismo estudiantil. Se logró una disposición a la acción, relativamente estable entre la comunidad educativa. Además, se logró el trabajo en equipo, se propiciaron espacios para la creatividad y la motivación por la superación. Por otro lado, se elevó el aprendizaje en los estudiantes, factor fundamental este para el logro de una eficiente promoción escolar. A su vez, se exaltó la formación integral del educando mostrándose en la participación masiva en actividades culturales, deportivas, políticas, recreativas e investigativas.

Gráfico 2. Proceso de formación Integral del educando.



Fuente: Elaboración propia



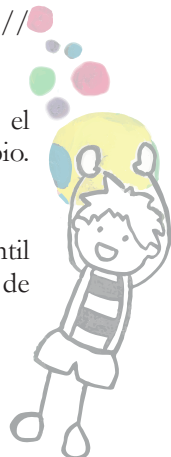
CONCLUSIONES

El proceso de formación y desarrollo del liderazgo en directivos educacionales es un proceso paulatino y multifactorial (Ramos, Dorta, García y Marichal, 2015). Se necesitan varios años para formar la competencia de un liderazgo pedagógico inclusivo, pues hay factores consustanciales a la situación que inciden directamente en este proceso como son las relaciones interpersonales, la madurez del grupo, la estructura de la actividad y la condición de líder que tengan los directivos de la institución. No obstante, a través de métodos científicos e investigativos se puede contribuir al desarrollo de este proceso. Tal y como mencionan Marichal, Ramos, Rey y Hernández (2017), “su combinación con otros métodos empíricos como la encuesta, entrevista, observación y el foro debate online, sirve de catalizador para provocar cambios en busca del ideal del directivo educacional de carácter inclusivo”(p. 146).

Así pues, el empleo de grupos de discusión en contextos específicos contribuye al desarrollo y búsqueda de conocimientos, a las reflexiones individuales y grupales a través de debates (Gutiérrez, 2011). Las contradicciones y polémicas entre la membresía provocan la motivación en la indagación constante sobre el desarrollo del liderazgo y la formación de competencias directivas en el logro de la eficiencia en la actividad de dirección lo que incide en la formación general e integral del educando y en su atención plena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla, E., Del Valle, C., & Martínez, G. (2012). El Grupo de Discusión como generador del discurso social: aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*(22), 101-114. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-06
- Cáceres, M. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género*. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización escolar. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada. Obtenido de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17006533.pdf>.
- Farre, J., & Lasheras, G. (2002). *Enciclopedia de la Psicología*. Barcelona: Océano.
- Fernández, J., & Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Revista Perfiles Educativos*, XXXV(142), 27-41. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta moebio*(41), 105-122. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/41/gutierrez.html>
- Hernández, N., Marichal, O., & San Gil, E. (2015). Formación del dirigente estudiantil universitario para el liderazgo. *Universidad&Ciencia*, IV(1), 71-83. Obtenido de





<http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/351>

Lewin, K. (1949). *Cassier's Phylosophy of Science and Social Sciences* (Vol. I). Bern und Stuttgart.

Marichal, O. (2013). Debate Liderazgo Pedagógico. *Emagister*, 12. Obtenido de http://grupos.emagister.com/debate/liderazgo_pedagogico/1012-787534/p12

Marichal, O., & Ramos, J. (2015). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Revista Universidad & Ciencia*, IV(1), 56-70. Obtenido de <http://revistas.unica.cu/ojs/index.php/edusoc>

Marichal, O., Ramos, J., Rey, C., & Hernández, C. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Universidad&Ciencia*, VI(3), 131-151. Obtenido de <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/661>

Mucchielli, R. (1972). *La Dinámica de los Grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.

Navarro, M. (2013). Liderazgo y lealtad del director de escuela de educación básica hacia los profesores, una mirada descriptiva. En M. Navarro, & R. D. C. (Ed.), *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación* (Primera ed., págs. 42-70). Durango, México: Redie. Obtenido de http://redie.mx/librosyrevistas/libros/direccion_liderazgo.pdf

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramienta de trabajo* (Vol. I). (G. Moreno, L. Valencia, Edits., G. Moreno, & L. Valencia, Trads.) Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de <http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>.

Ramos, J., & Dorta, M. (2010). *Competencias emocionales básicas para la dirección educacional*. Ciego de Ávila, Cuba.

Ramos, J., Dorta, M., García, J., & Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*(69), 157-186. Obtenido de http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie69a07&titulo=Gesti%C3%B3n%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20permanente%20de%20directivos%20educacionales.

Sadin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Valiente, P., Del Toro, J., & González, J. (2017). Tendencias actuales en la formación especializada de los directores escolares: hallazgos desde la sistematización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV(3), 1-28. Disponible en: <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>



edici%e2%99%80n-2013/ano-iv-publicacion-no-3-mayo-2017/

Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativa: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, XVIII(3), 39-54. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>



LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

BLASCO-SERRANO, ANA-CRISTINA¹, COMA ROSELLÓ, TERESA², DIESTE GRACIA, BELÉN³

¹ Universidad de Zaragoza, España

¹e-mail: anablas@unizar.es, ²e-mail: tcoma@unizar.es,

³e-mail: bdieste@unizar.es.

Resumen: La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) es un proceso educativo orientado al compromiso y la acción en favor de una sociedad más justa y equitativa. El estudio, que forma parte de una investigación más amplia sobre la EpDCG en centros de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Zaragoza, pretende analizar cómo trabajan estos centros la atención a la diversidad desde las actuaciones de EpDCG. El cuestionario social fue el método escogido para recoger la información, que luego fue analizada a través de una metodología cuantitativa en combinación con metodología cualitativa. Los resultados indican mayor interés de los centros de Educación Primaria que los centros de Educación Secundaria en trabajar la diversidad cultural, la interculturalidad, la solidaridad y la igualdad entre hombres y mujeres como valores de ciudadanía global. Destaca además el interés de los centros por la buena convivencia. Asimismo, aquellos centros que trabajan activamente y de manera coordinada la EpDCG manifiestan su motivación por un modelo educativo centrado en la buena convivencia y en la atención a la diversidad.

Palabras clave: diversidad, inclusión, educación para el desarrollo, ciudadanía global





LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Desde los años 80, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) empezó a formar parte inherente de los currículums educativos y a enmarcarse en un enfoque crítico y globalizador de la sociedad (Luque, 1999). No obstante, es todavía un reto social y educativo, el sensibilizar, formar y concienciar incidiendo en valores, actitudes y habilidades que potencien sujetos activos y comprometidos con el desarrollo sostenible. Lo que requiere “pensar en global y actuar en local”.

Desde una orientación de compromiso y acción, la EpDCG se considera un proceso centrado en la formación integral de las personas, que se orienta a la toma de conciencia de las desigualdades de riqueza y poder (Argibay, Celorio, & Celorio, 1997). Es un proceso abierto, dinámico y participativo en el que se profundiza sobre las causas y las consecuencias de este reparto y cómo los individuos y las comunidades sociales pueden potenciar una organización social y económica más justas para toda la sociedad. La educación se lleva a cabo desde la globalidad, el respeto y la solidaridad, en favor de un desarrollo del individuo no sólo a nivel intelectual, sino social y como ciudadano.

La EpDCG se materializa a través de 4 dimensiones interrelacionadas, no excluyentes y necesarias todas ellas (Ortega Carpio, 2008):

- Sensibilización, para despertar conciencias críticas e iniciarse en prácticas solidarias.
- Educación-formación, para desarrollar actividades y proyectos educativos a unos destinatarios concretos con unos objetivos muy definidos con el fin de llegar a la comprensión del fenómeno y en cómo incidir para transformar a los individuos y a la sociedad.
- La investigación para el desarrollo permite alcanzar una comprensión profunda y analítica del fenómeno que fundamenta las prácticas de EpDCG y favorece la reflexión crítica, para el cambio hacia una sociedad más justa y equitativa.
- Desde la participación social e incidencia política se pretende trabajar la EpDCG desde los movimientos sociales, realizando acciones de movilización social y reflexión colectiva, en una acción para el cambio, a partir de decisiones políticas favorables a una sociedad global, basada en la igualdad de los derechos humanos y en la justicia y equidad.

En la actualidad, la EpDCG, principalmente en sus dimensiones de sensibilización y formación, se revela como un tema transversal en la Educación Formal, tal y como se refleja en las Competencias Clave establecidas por la LOE-LOMCE, siendo una de ellas la Competencia Social y Cívica. Esta competencia clave se basa en



el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles (MECD).

En los Objetivos Generales de las distintas etapas educativas se consideran aspectos tales como los valores y normas de convivencia, el desarrollo del sentido crítico, de la responsabilidad, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía. Estos objetivos generales se materializan en distintas áreas y materias. Así, en Educación Primaria se encuentra la asignatura de Valores Sociales y Cívicos y en la Educación Secundaria en la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Además, los valores de ciudadanía, igualdad, justicia y derechos humanos se deben trabajar también a través del Plan de Atención a la Diversidad y del Plan de Convivencia (Orden 26/06/2014 y Decreto 188/2017), enmarcados en el Proyecto Educativo de Centro. En este sentido, el equipo directivo y docente promoverá un modelo educativo u otro, más o menos acorde a la defensa y promoción de los valores implícitos en los Objetivos del Milenio (ODS).

En este sentido, tal y como afirman Rossini y Peiró-i-Gregòri (2015), la educación en valores, a través del modelo de centro y del currículo, constituye un medio para la defensa y el ejercicio de los derechos humanos. De la misma manera la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva implica luchar contra desigualdades injustas, la marginación y la exclusión (Escudero y Martínez, 2011). Así, la educación es entendida como el principal instrumento para la búsqueda del desarrollo social de forma integral, y un medio para superar las brechas sociales existentes.

En este marco, se ha llevado a cabo un Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Zaragoza.

Así, el presente estudio pretende analizar si desde las actuaciones de EpDCG se trabajan los aspectos relacionados con la atención a la diversidad incluidos en los ODS (diversidad cultural, igualdad de género, solidaridad y educación intercultural). Por otro lado, el estudio indaga en qué contenidos priorizan los centros de Educación Primaria y Secundaria según su actitud ante la EpDCG.

OBJETIVOS

- Conocer la implicación de los centros escolares de la provincia de Zaragoza en la Educación Inclusiva en el marco de una Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.
- Conocer si se trabaja la atención a la diversidad en las actuaciones de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.





ESTUDIO EMPÍRICO

Participantes

La muestra está constituida por un total de 77 participantes del total de 147 centros existentes en la provincia de Zaragoza sostenidos con fondos públicos. Del total de la muestra, 54 son centros de educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. 5 son centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y 18 son centros de Educación Secundaria.

El total de localidades participantes han sido 74, con centros pertenecientes a varios municipios.

Método de recogida y análisis de información

Como método de recogida de información, se ha utilizado un cuestionario ya validado de tipo descriptivo transversal autoadministrado (Gómez, Domenech y Carracedo, 2012). El cuestionario se envió a todos los centros por correo electrónico, en formato de formulario de google. Este cuestionario consta de trece preguntas. De estas preguntas, 11 son cerradas (dicotómicas y de opción múltiple) y dos abiertas.

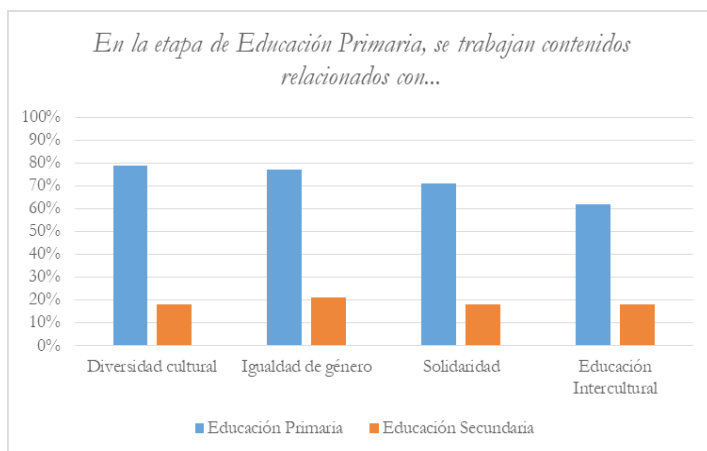
El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través de una metodología combinada. Por un lado, los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas se han analizado estadísticamente. Por otro lado, a partir de la información obtenida en las preguntas abiertas, se ha realizado un análisis descriptivo-comparativo (Briones, 1996) mediante la construcción, deconstrucción y reconstrucción de las categorías.

EVIDENCIAS

A la pregunta “*En la etapa de Educación Primaria, se trabajan contenidos relacionados con...*” los centros de Educación Primaria responden que trabajan “mucho” cuatro contenidos de los ODS: la diversidad cultural (79%), igualdad de género (77%), solidaridad (71%), y educación intercultural (62%).

Ante la misma pregunta, los centros de Educación Secundaria, responden que trabajan “mucho”: la igualdad de género (21%), diversidad cultural (18%), solidaridad (18%) y educación intercultural (18%).





Cuadro 1. Contenidos de ODS/ atención a la diversidad, que se trabajan “mucho” por etapas educativas.

Las respuestas a la pregunta abierta “¿Por qué motivos, en el centro educativo se ha tomado la decisión de participar en las acciones educativas señaladas anteriormente?” se han categorizado en dos grandes bloques. En el primero de ellos, las respuestas están orientadas a la finalidad, sentido o significado que le dan los docentes a la EpDCG para el desarrollo de los estudiantes, mientras que en el segundo las respuestas se orientan a quién realiza la propuesta de participación en acciones de EpDCG.

En el primer bloque, emerge la categoría *Mejora de la convivencia: respeto a la diversidad*, según la cual, las acciones de EpDCG se relacionan con la mejora en la convivencia dentro del contexto del propio centro educativo atendiendo a su diversidad: igualdad y respeto.

“En el centro se trabaja mucho sobre la convivencia y hay muchas actuaciones relacionadas con la ED” (CEPIPPL)

“Porque uno de los ejes fundamentales de nuestro colegio es el trabajo para mejorar la convivencia” (CEIPAB)

En el segundo bloque, surge la categoría de *Respuesta a necesidades existentes en el alumnado*, por la que se proponen acciones de EpDCG debido a que hay una necesidad en el aula o en el centro de atender a la diversidad cultural entre otros aspectos.

“Por la población diversa del alumnado, la mayoría en condiciones desfavorables” (CEIPMG)

Por otro lado, se ha, realizado un análisis cluster bietápico empleando las





Liderando investigación y prácticas inclusivas

variables de si hay acciones de EpDCG, acciones realizadas, los motivos por los que se realizan y las mejoras para favorecer la EpDCG. Estas variables corresponden a las siguientes preguntas:

- ¿Se recogen acciones sobre Educación para el Desarrollo?
- ¿Existen acciones coordinadas para trabajar la EpDCG?
- Motivos por los que se decide participar en acciones educativas
- Aspectos para favorecer la Educación para el Desarrollo

Se han obtenido tres grupos de centros diferenciados.

Grupo 1: “Centros Pasivos”. Centros que en el PEC no recogen acciones sobre EpDCG ni existen acciones coordinadas para desarrollarla, no detallan ningún motivo y tampoco plantean mejoras para el futuro.

Grupo 2: “Centros Receptivos”: Centros que no recogen acciones sobre EpDCG, pero si existen acciones coordinadas, el motivo principal para participar es el modelo educativo de centro y los aspectos que se plantean para la mejora corresponden al ámbito de los docentes.

Grupo 3: “Centros Pro-activos”. Centros que recogen acciones sobre EpDCG y existen acciones coordinadas.

En los centros de tipo *receptivos*, que son mayoría en la provincia, uno de los contenidos que más se trabajan en Educación Primaria y Secundaria es entre otros la igualdad entre hombres y mujeres. Además, en Educación Secundaria también se trabaja la, diversidad cultural y formas de participación ciudadana. En general, se observa que los contenidos se orientan a cuestiones más cercanas a la realidad cotidiana, aunque también se trabajan contenidos de proyección global. Su principal motivo para participar en actuaciones de EpDCG es el desarrollo de un modelo educativo orientado a la buena convivencia y respeto a la diversidad.

Los centros *proactivos* son más numerosos en Educación Primaria que en Educación Secundaria. Estos centros participan en actuaciones de EpDCG por su interés en un modelo de centro centrado en la buena convivencia y en la atención a la diversidad.

Desde la perspectiva de este estudio, es importante señalar que los centros denominados *pasivos* no realicen acciones y por tanto no se coordinan, no aportan motivos ni plantean mejoras



CONCLUSIONES

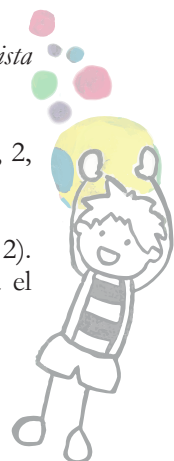
El desarrollo de una Ciudadanía Crítica desde los centros educativos permite analizar los procesos de cambio desde enfoques interculturales e inclusivos y cómo los pequeños cambios a nivel local conducen a cambios globales. En este sentido, se puede observar cómo los centros encuestados, especialmente los centros de Educación Primaria, trabajan la atención a la diversidad, la interculturalidad y la igualdad entre hombres y mujeres como valores de ciudadanía global, lo que entraría en consonancia con Furmen (2004). En este mismo sentido, una parte importante de centros abogan por un modelo educativo orientado a la buena convivencia y el respeto a la diversidad. Esto iría en la misma línea que los postulados de De Paz Abril (2007) por los cuales el centro escolar es un lugar privilegiado para trabajar la diferencia y el respeto, desde una educación intercultural enmarcada en una pedagogía inclusiva acorde a los objetivos del Milenio.

De esta manera, el centro educativo se revela como un escenario propicio para una educación intercultural, para educar en una “realidad cosmopolita”, la realidad global y planetaria. Una educación que estimule la reflexión y la implicación comprometida potenciaría una ciudadanía crítica, desde un proyecto de comunidad educativa para la transformación social (Sales Ciges, 2010).

Destaca además, cómo los equipos docentes y de dirección activos y preocupados por la EpDCG trabajan el “encuentro con el otro” en el propio entorno más cercano, para incidir en un escenario más global, más amplio y complejo (de Paz Abril, 2007). De esta manera, en estos centros denominados “proactivos” parece que se trabaja la convivencia, la atención a la diversidad a través del desarrollo de identidades concéntricas y plurales: las propias y las de ciudadanos (Morín, 2001), en favor de una ciudadanía global, más justa, equitativa y pacífica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación. La encuesta social. Módulos de investigación social*. Bogotá: Uniminuto, Icfes.
- De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora (Vol. 1)*. Intermón Oxfam Editorial.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Furnam, G. (2004). The ethic of community. *Journal of educational administration*, 42, 2, 215-235.
- Gómez González, F. J., Domenech Llorente, E., & Carracedo Bustamante, M. (2012). Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el





Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 37-45. <http://www.redalyc.org/html/2170/217024418004/>

Morin, E. (2001). *Los siete saberes del futuro*. Madrid: Santillana.

Rossini, V. & Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 113-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>

Sales Ciges, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 51-67

Normativa y legislación

Orden de 26 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.



LIDERAZGO EN UN CONTEXTO DESAFIANTE. LOGROS Y MEJORAS EDUCATIVAS

HIGUERAS-RODRÍGUEZ, LINA¹, MARTÍN-ROMERA, ANA²

Universidad de Granada, España
mlina@ugr.es¹, amromera@ugr.es²

Resumen. El liderazgo pedagógico exitoso es un elemento clave en la mejora de los resultados escolares del alumnado. Esta investigación se enmarca dentro del proyecto ISSPP (International Successful Principals Project) donde la finalidad es analizar el liderazgo del equipo directivo de un centro escolar en un contexto desafiante. Para ello, se realizó entrevistas al director, jefe de estudios, personal externo al centro como la técnica de absentismo y algunos profesores implicados dentro del proyecto de inclusión del centro. Se presentan los avances con respecto a logros y mejoras educativas a nivel cualitativo. Los resultados demuestran que van mejorando dichos resultados, potenciando sus motivaciones e intereses.

Palabras clave: Liderazgo; Desigualdad; Proyecto de Inclusión; Dificil desempeño





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La investigación que presentamos se encuadra dentro del Proyecto ISSPP (*International Successful School Principalship Project*), que se desarrolla en un centro de Educación Secundaria de la provincia de Granada (España). Está ubicado en un contexto socio cultural desfavorecido, donde gran parte de la población son familias desfavorecidas y en riesgo de exclusión social, predominando, familias de etnia gitana. Dicho centro está catalogado como de “difícil desempeño” por la consejería de Educación de la Junta de Andalucía, donde en los últimos años, evidencia una mejora en el logro de los estudiantes, disminuyendo a la mitad el número de alumnado con fracaso escolar.

El centro imparte enseñanzas pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y desde los últimos años está trabajando para implantar enseñanzas de Formación Profesional Básica, como una medida para retener a estudiantes con un alto riesgo de abandono escolar. El centro cuenta con 24 profesores, dos personas de administración y servicios, y 180 alumnos y alumnas. Las señas de identidad del centro son la heterogeneidad (a nivel de competencia curricular del alumnado, familias y profesorado) y el proyecto de atención a la diversidad vigente desde la creación del centro.

Entre los retos más desafiantes, percibidos, se encuentra el hacer frente al absentismo escolar, para lo que se considera necesario una intervención más integral, mayor compromiso por parte de los responsables políticos, necesidad de recursos personales y una mayor cooperación con el Equipo de Orientación Educativa. Por otro lado, se considera la necesidad de un mayor apoyo a nivel de recursos personales para garantizar la atención a la diversidad en el centro, aspecto que, actualmente, se afronta por la propia voluntad del personal docente del centro.

OBJETIVOS

Analizar los logros y mejoras educativas a nivel cualitativo con respecto relaciones sociales, organización del centro, reparto de funciones y tareas, entre otros.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Con respeto a los desafíos comentados anteriormente, se presentan los logros y mejoras alcanzadas en el centro, para lo que se especifican las medidas adoptadas para la consecución de los mismos. Para ello, nos centraremos en logros y mejoras con respecto a la organización escolar; implicación del profesorado y



las familias, y su compromiso con el Proyecto de centro; Convivencia escolar, y desarrollo del Proyecto Educativo.

Mejoras en la organización escolar del centro

El liderazgo en el centro es percibido como democrático e inclusivo. La toma de decisiones a nivel de profesorado se produce de forma consensuada. Utilizan como vía para la coordinación y la información del profesorado la estructura de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica. Mediante la figura de los coordinadores de área se transmiten las decisiones a los departamentos de coordinación didáctica, en los que se discuten, consensan y surgen nuevas propuestas para llevar a la práctica. Todo ello llega al Equipo Directivo mediante el proceso inverso. Desde la dirección se favorecen el desarrollo de propuestas de arriba a abajo, por la implicación que suponen en el profesorado. Un ejemplo es el programa de intercambio lingüístico con Francia que se viene desarrollando una profesora del centro.

[...] depende de las decisiones, pero si es verdad que procuramos que sean muy democráticas y, en general, de abajo a arriba. ¿Qué es lo que estamos aprovechando mucho desde que se crearon? Pues las áreas de competencias. Es decir, el equipo directivo lleva propuesta al ETCP, en este que están los coordinadores de área de competencias, y a través de estos se lleva a la reunión de área de competencias, y de ahí pasa a los departamentos. En los departamentos se habla, se vota, se comenta, se han propuestas, se hacen aportaciones y se sigue el proceso inverso. Las decisiones no es que vengan de arriba y la gente las cumple, sino que se informa de arriba a abajo, se recoge información, la gente opina y luego va de abajo a arriba. (D11).

Con respecto a las estructuras y procesos de toma de decisiones, se prevé mejoras que son derivadas de los propios agentes y conversadas en el Claustro y en reuniones del Equipo Directivo. Las decisiones se toman de forma consensuada:

[...] Yo tengo una lista para ver cómo lo organizamos y siempre se pide “estamos pensando hacer esto, ¿qué opináis?”, y entonces las decisiones se suelen tomar conjuntamente. Y si hay sugerencias y vemos que alguien tiene una idea mejor de la que hemos pensado el Equipo Directivo, no tenemos ningún problema. Nosotros [Equipo Directivo] “hemos pensando esto si vosotros veis que algo es mejorable que lo digáis”. Otras veces se dice “esto se va a hacer así”, pero a lo mejor tienes razones de responsabilidad, a veces no estoy dispuesto a asumir esa responsabilidad. Pero, qué vamos que todo se consensua. [...] (JE02).

Logros y mejoras en convivencia escolar

Uno de los grandes logros del centro es el Plan de Convivencia Escolar. Específicamente, la sistematización del plan de convivencia del centro mediante el establecimiento de unas normas claras y consensuadas de disciplina, y dentro de este





Liderando investigación y prácticas inclusivas

plan la creación del aula de derivación, constituyen las estrategias promovidas desde el inicio del cargo del director actual. Uno de los objetivos que persisten desde la creación del centro, es que cree un espacio de convivencia, insistiendo en la felicidad del alumnado en el centro.

Creo que lo que haya cambiado más a años anteriores es la visión de cómo acometer el tema de la disciplina. Siempre hemos tenido grandes y constante problemas de disciplina. Durante años anteriores se han intentado el buscar todos los mecanismos posibles antes de la expulsión de un niño y ahora se ha incidido mucho en llevar a raja tabla la normativa, aunque primero se intenta a hablar con ellos, las familias y si al final si es necesario se llega a la expulsión. en estos años ha incrementado el número de expulsiones. yo creo que puede ser positivo para algunos y negativos para otros. (PROF2.1)

Desde la perspectiva de las familias y profesorado se perciben diversos logros en cuanto a las medidas de disciplina del centro.

Y que hay más posibilidades antes de expulsarlos. Hay más internas que externas y para que los niños no estén en la calle. Te vamos a expulsar, pero vas a estar en el centro y no en la clase. Por eso también podría haber más profesores para esos niños (MADRE).

Creo que lo que haya cambiado más a años anteriores es la visión de cómo acometer el tema de la disciplina (PROF 2.1)

Se siguen implantando medidas para la mejora de la convivencia en el centro. Como una media del plan de convivencia, para el presente curso, se adoptaron medidas que implican a las familias del alumnado conflictivo. Sin embargo, las estrategias empleadas parecen no haber dado el resultado esperado.

Logros y mejoras en la implicación del profesorado y las familias, y su compromiso con el proyecto de centro

Según afirman, uno de los aspectos en el que se percibe un mayor cambio es el Claustro de profesores. Considerado como una de las grandes fortalezas del centro, está compuesto por personas muy implicadas, trabajadoras y concienciadas con el proyecto del centro.

Creo que el instituto tiene una fortaleza que es buna parte de su claustro, hay gente muy implicada, gente muy concienciada, muy convencida de lo que hacemos, con muchas ganas de trabajar. Creo que tiene otro punto fuerte en el tema de atención a la diversidad, creo que es la seña de identidad del instituto (DI1).

El propio sentido del liderazgo en el centro, dirigido a facilitar el desarrollo de las iniciativas que provienen de los profesores del centro, aspecto que refleja el director con las siguientes palabras: “el centro está, tus ganas están y nuestra disposición está, ¿qué quieres hacer? y vamos a ver cómo lo hacemos” (DI2).



El nivel de participación de las familias es muy heterogéneo y diverso, desde las que están más implicadas a las que no mantienen ningún tipo de contacto con el centro. Con la finalidad de aminorar el absentismo y aumentar la relación con las familias menos implicadas, se ha contado con el apoyo de técnicos de absentismo proporcionados por diversos organismos locales (ayuntamiento, Delegación Territorial de Educación).

Es verdad que estamos notando, de unos años a esta parte, que cuesta cada vez más trabajo que gente del AMPA, padres y madres que participen a las elecciones del Consejo Escolar, de hecho este años creo que un par de clases tienen delegados de padres y madres, porque nadie ha querido ser delegado de padres y madres, yo creo que un poquito esta desafección que hay por la política y tal nos está afectando un poco a todos y cualquier cosa que le dices a la gente para el consejo escolar, yo no, hay como mucho desapego. [...]. (DI1).

Se destacan diversos tipos de familias que responden a un nivel de participación en el centro, que es definido como heterogéneo. Hay familias que se involucran totalmente en la educación de sus hijos. Otras que lo intentan, aunque les cueste trabajo, y otro porcentaje que no muestra ningún tipo de interés.

Nuestro empeño es que las familias del alumnado que más lo necesite y que más lo necesitan estén a disposición del centro, no solo llamarlos cuando vamos a echar al niño, llamarlos para decirle que no está trabajando, que tiene que traerse en material.... Es verdad, que cuesta mucho trabajo, mucho y si ves las listas de alumnado y los teléfonos, hay alumnos o alumnas, que tenemos ocho o diez números de teléfono y ninguno sirve. [...] (DI2).

Logros y mejoras en el desarrollo del proyecto educativo

Dentro del proyecto educativo del centro, se han ido haciendo mejoras que están ayudando a su consolidación, desde la disciplina como comentamos anteriormente, mayor implicación de los agentes educativos, crecimiento de los proyectos y actividades complementarias que hacen que el centro constituya un “referente cultural del pueblo” (DI1).

Se destaca un crecimiento de los proyectos que eran incipientes cuando se entra en la dirección. Este crecimiento y desarrollo de los proyectos parece estar motivado por el carácter facilitador de la dirección del centro.

Es verdad, que han ido creciendo proyectos que estaban muy incipientes justo cuando yo cogí la dirección, como son el buerto, mi casa, mi escuela, o como el grupo de teatro. Han crecido de forma natural, no porque esté yo, sino que lo único que hemos hecho es lo que te decía antes, dejarlos trabajar y ponérselo fácil para que sigan creciendo. (DI1).

Los entrevistados destacan como una posible causa del crecimiento de los proyectos la implicación que tiene el profesorado en el desarrollo de los mismos. Aunque se hayan ido haciendo mejoras en el proyecto, no todo está hecho, sino que se debe ir trabajando para seguir mejorando:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Bueno pues creo que somos un centro que nos miramos bastante. que analizamos que no funciona y que intentamos adaptarnos y tratar de mejorar. En ese proceso estamos de ver que camino hemos hecho hasta ahora y seguir con el proyecto. Vamos modificando pequeñas cosas y vamos avanzando (PROF 2.1)

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que, con los avances de este estudio, a pesar de que el centro está catalogado como “difícil desempeño” se puede observar que las estrategias y medidas de liderazgo para la atención a la realidad educativa del centro han contribuido a la mejora de los logros de los estudiantes, formar a mejores personas y atenderlos de forma integral. Conciben el éxito como la capacidad de atender a todo el alumnado, es decir, la atención a la diversidad. El liderazgo es definido como inclusivo.

La práctica docente requiere de un análisis del aquí y el ahora, de los factores que influyen en el aula para detectar las necesidades que tiene cada grupo y lograr el aprendizaje de los alumnos. Tal como menciona Dutton y Hernández (2012), los docentes tienen que saber lo que ocurre dentro de su aula e intentar mejorar el aprendizaje de sus estudiantes de una manera constante. Es por ello que el liderazgo se hace imprescindible para la mejora del centro y el aprendizaje del alumnado.

En conclusión, el liderazgo desarrollado en este centro educativo actúa como un factor protector frente a los procesos de exclusión, motor de cambio y factor de resiliencia en la institución (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Day, 2014; Lazaridou y Becka, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging Schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 638- 654.

Dutton, H. S., y Hernández, E. (2012). Redes sociales y educación. *Sinectica*, (39).

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/ojs/index.php/SINECTICA/article/view/75/67>

Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek School principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 321- 334



LIDERAZGO INCLUSIVO: PIEZA CLAVE PARA CREAR UNIVERSIDADES EXCELENTES¹

JIMÉNEZ MILLÁN, AZAHARA¹, GARCÍA-CANO TORRICO, MARÍA²

Universidad de Córdoba, España

¹m32jimia@uco.es

²maria.garciacano@uco.es

Resumen: El presente trabajo describe la justificación de un estudio que tiene por objeto el análisis de uno de los ámbitos considerados claves en la institucionalización de la educación inclusiva en educación superior: el liderazgo. La aportación consiste en una revisión bibliográfica nacional e internacional de aquellos trabajos que centran su interés en los estilos de liderazgo necesarios para desarrollar una educación inclusiva en los centros educativos: pedagógico, distribuido, para la justicia social, liderazgo inclusivo. Dichas aportaciones nos advierten de la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas en la enseñanza superior, por el número limitado de estos; indagar en los discursos y prácticas de quienes ejercen el liderazgo con los distintos actores institucionales (profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios); y la necesidad de entender esta área en interrelación con otros ámbitos de institucionalización para que la atención a la diversidad sea un eje de excelencia en la Universidad.

Palabras clave: liderazgo inclusivo, educación superior, educación inclusiva, prácticas inclusivas, atención a la diversidad.

¹ Trabajo realizado al amparo de la Resolución provisional de la Subdivisión de Planificación y Gestión Administrativa del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de 26 de diciembre de 2017, proyecto ref. EDU2017-82862-R.





INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva es un tema en auge en la investigación en todos los niveles educativos. Ésta se presenta desde unos parámetros propositivos ya que, el transcurrir por la institución escolar no siempre ha sido ni se desarrolla amparada por los principios de igualdad y equidad.

Los modelos vinculados al desarrollo a la atención a la diversidad en la escuela han ido evolucionando en España desde prácticas de segregación en la época de la institucionalización (desde el último cuarto del siglo XIX hasta mediados del siglo XX), pasando por el modelo de la integración con conceptos como Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (NEE), hasta un modelo inspirado en el principio de inclusión que es el que prima en la actualidad (Torres, 2010). Sin embargo, todavía encontramos datos que advierten de la desigualdad de unos grupos frente a otros, como por ejemplo el hecho de que el número de estudiantes con discapacidad decrezca conforme avanzamos en niveles educativos superiores. Como refleja Biewer et al. (2015) en España solo el 3% de los estudiantes con NEE integrados en Educación Primaria continúan la Educación Secundaria y un total de 53% de estudiantes con discapacidad son clasificados como abandono escolar temprano, el doble del porcentaje que abandona en la UE.

Para situar el concepto de inclusión autores como Echeita (2014) aluden a “la presencia, participación y progreso de todos los alumnos y alumnas” (p.19).

En el espacio universitario son pocos los trabajos que se han desarrollado en esta dirección. Consideramos que conocer los discursos y las prácticas de las personas que dirigen la política universitaria es central para conocer como se imbrica en la cultura de la institución.

OBJETIVOS

Nuestro trabajo tiene como objetivo revisar la literatura sobre liderazgo en la educación superior para evaluar si éste se contempla desde el principio de inclusión en el desarrollo de organizaciones universitarias de excelencia.

Nos proponemos definir qué significa Educación Inclusiva en la Universidad, qué significa liderazgo inclusivo y cuáles son las dimensiones clave para su desarrollo en la enseñanza superior.

DESARROLLO

¿Está presente la Educación Inclusiva en la Universidad?

Al dirigir nuestra mirada hacia la educación superior, si bien hay una creciente línea de investigación en Educación Inclusiva, así como en liderazgo (Bolden, Petrov &



Gosling, 2008) la literatura encontrada cuyo objetivo se centre en la Educación Inclusiva y liderazgo universitario no es tan abultada.

En líneas generales, la revisión de la literatura abordada en relación a la Educación Inclusiva versa sobre cómo contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos, tanto a nivel de Primaria como Secundaria. También son frecuentes las investigaciones, tanto desde una perspectiva investigadora como docente, sobre formación inicial docente. Algunas líneas de trabajo en este sentido se desarrollan desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) o Aprendizaje-Servicio (García & Cotrina, 2012). Pero ¿se pueden extender las investigaciones realizadas a niveles universitarios?

Concretamente, hemos observado que Dovigo & Casanova (2017) recogen algunos aspectos contradictorios en la universidad:

Las universidades tienen actualmente una doble perspectiva, ya que las políticas europeas y nacionales, por un lado, enfatizan regularmente la necesidad de ampliar el acceso a los ciudadanos a la educación superior aumentando el número de estudiantes no tradicionales inscritos, por el otro, está creciendo la presión sobre la clarificación y rendimiento como la única manera de justificar los recursos que los gobiernos han estado invirtiendo en educación superior (p.13).

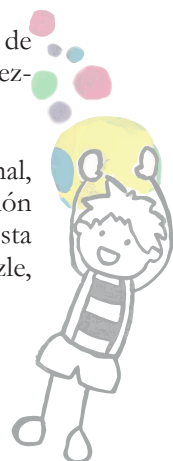
En la misma línea, Casanova & López (2016) reflexionan sobre una de las paradojas de la universidad como: “la institución más importante en la producción y distribución del conocimiento, enfrenta fuertes exigencias acerca de su papel social e incluso sobre temas intrínsecamente universitarios como sus procesos académicos, organizativos y de gestión institucional” (p.42).

Desde el punto de vista legislativo en España, la contribución del sistema universitario español al marco del EEES se lleva a cabo mediante adaptaciones legislativas de la LOU, 6/2001; LOMLOU, 4/2007; RD 1044/2003; RD 1125/2003; RD 55/2005; RD 56/2005 (Pueyo et al., 2008). A la legislación citada, añadimos el Estatuto del Estudiante Universitario, R.D. 1791/2010, incluido en el marco de la Estrategia Universidad 2015.

El liderazgo inclusivo como pieza clave

Numerosos autores recogen la pieza clave que constituye el liderazgo a la hora de caminar hacia entornos educativos inclusivos como Gómez-Hurtado (2013), González-González (2008), Ryan (2006), León (2012) o Bolívar, López & Murillo (2013).

Aunque la inclusión educativa es prioridad en la agenda internacional y nacional, su materialización en medidas para avanzar en las políticas y prácticas de una dirección más inclusiva no está clara (Ainscow, 2008). Por ello, la necesidad de avanzar en esta materia pues el liderazgo puede suponer, al tiempo que una pieza fundamental del puzzle, una barrera cuando impera una visión individualista (Gómez-Hurtado, 2013).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

El análisis del liderazgo en educación se ha llevado a cabo en diferentes estudios a nivel de internacional. En esta línea, Bolívar, López & Murillo (2013) recogen el liderazgo educativo “como un elemento clave para generar mejora desde abajo, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones” (p.17). Concretamente, estos autores desarrollan de manera muy clarificadora tres grandes dimensiones actuales sobre el liderazgo: *pedagógico*, *distribuido* y para la *justicia social* sobre los cuales se detallan sus principales rasgos en las siguientes líneas.

El **liderazgo pedagógico** o liderazgo para el aprendizaje es el ejercicio del liderazgo relacionado con el aprendizaje del alumnado. Algo tan obvio como que si ese es el fin de la educación, también lo debe ser del liderazgo, resulta novedoso en el contexto español porque hasta las últimas décadas ha habido una “desconexión total”, tal y como recogen estos autores en la revisión de literatura internacional realizada. Por tanto, el éxito del liderazgo estaría relacionada con el impacto positivo en los estudiantes. “Esta intervención en lo pedagógico puede ser directa (centrada en mejorar la enseñanza) o indirecta (focalizada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje)” (Bolívar, López & Murillo, 2013, p. 25). Estos autores rescatan las ocho dimensiones clave para un liderazgo exitoso elaboradas por Day et al. (2010):

- Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.
- Mejorar las condiciones para la enseñanza y aprendizaje.
- Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.
- Mejorar la enseñanza y aprendizaje.
- Rediseñar y enriquecer el currículum.
- Mejorar la calidad del profesorado.
- Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.
- Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.

Además, siguiendo con la misma referencia, aluden a unas dicotomías como barreras para el ejercicio del liderazgo pedagógico: liderazgo pedagógico *versus* dirección centrada en la gestión y mayor capacidad de tomar decisiones autónomas *versus* regulación normativa para la administración educativa.

De manera paradójica, en general la voz del profesorado se dirige hacia un camino opuesto: “se muestra hostil a que la dirección escolar amplíe sus funciones, asumiendo tareas pedagógicas que puedan llevar a supervisar su labor en le aula, comprometiendo su habitual libertad para llevar la enseñanza” (Bolívar, López & Murillo, 2013, p. 31).



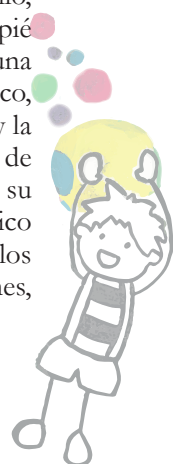
El **liderazgo distribuido** es aquel que es compartido o repartido por más implicados, reconocidos o no, en red. En este sentido, normalmente se sitúa como contrapuesto al liderazgo focalizado como aquel concentrado en una persona. Consiste en un concepto distinto al de delegación: “tiene menos que ver con dividir el trabajo y más con compartir responsabilidades”. En ocasiones, se identifica con liderazgo democrático; sin embargo, no son equivalentes. No obstante, frecuentemente se alude a patrones mixtos o liderazgo híbrido pues depende de la situación y del contexto ya que, a menudo, en una misma organización tienden a coexistir (Bolívar, López & Murillo, 2013; González, 2008). Lo más relevante es considerar el liderazgo como:

Algo que emerge precisamente de esa red de interacciones [...] pero ni la red de interacciones ni la actividad organizativa se producen en el vacío, sino que están condicionadas por un contexto social de normas, procedimientos, valores y expectativas, las cuales constituyen herramientas valiosas de análisis para el estudio del liderazgo (Bolívar, López & Murillo, 2013, p.36).

La investigación desde la perspectiva distributiva pretende conocer las características y propiedades de su práctica centrándose en fuentes, focos, funciones, tipos de interacciones y patrones de distribución, contextos y resultados y se plantea las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se desarrollan las rutinas de liderazgo características de una organización?
- ¿Cómo contribuyen los seguidores a construir la práctica colectiva del liderazgo?
- ¿Cómo influye la situación en todo lo anterior?
- ¿Cuáles son los procesos mediante los que se distribuye el liderazgo?
- ¿Qué diferentes formas adopta esa distribución?

El **liderazgo para la justicia social** se trata de “un nuevo marco teórico-práctico de liderazgo educativo que contribuye al desarrollo de un modelo centrado en la lucha contra las inequidades y por la justicia social” (Bolívar, López & Murillo, 2013, p.39) que se ubica en los primeros años del siglo XXI. Este modelo hace hincapié en la práctica de la educación socialmente justa para contribuir al desarrollo de una sociedad justa y subraya que, aunque este enfoque bebe del liderazgo democrático, distribuido o pedagógico, por sí solo no es suficiente para alcanzar la justicia social y la equidad; sino que son necesarios contenidos para tal fin. Enfatiza en la necesidad de un liderazgo “desde” y “para” la justicia social e involucrado tanto en el “cómo”, su proceso, como en los “resultados”. Estamos ante un liderazgo más ético que técnico y más de actitudes que de gestión. En este sentido, los valores que destacan de los líderes para la justicia social son: asumen riesgos, accesibles, invierten en las relaciones,





reflexivos, colaborativos, intencionales.

El trabajo de San Juan & Bueno (2017) sobre estilos de liderazgo en la gestión académica universitaria española alude a la importancia del desarrollo de nuevos modelos e incluyen una combinación de *estilos individuales* como situacional, transaccional-transformacional y la posesión de unos rasgos que permitan un liderazgo ideológico, carismático, emocional y visionario; y *estilos grupales* como un liderazgo compartido, por equipos, auto-organizador y transformador, que coincide con un liderazgo mixto estratégico de calidad. En una línea similar, Bolden, Petrov & Gosling (2008), en una investigación desde la perspectiva cualitativa en doce universidades de Reino Unido, proponen un nuevo modelo de liderazgo en Educación Superior que agrupa cinco dimensiones: individual, social, estructural/organizacional, contextual y de desarrollo.

El concepto de liderazgo inclusivo supera perspectivas más clásicas como transformacional-transaccional (Ryan, 2006; González, 2008; Gómez-Hurtado, 2013) que suponen perspectivas más individuales, en una tendencia a las grupales y situacionales (Bolden, Petrov & Gosling, 2008; Amejide et al., 2009).

Concretamente, Gómez-Hurtado (2013) realiza un análisis de la literatura internacional y nacional de la mano de Murillo y Hernández (2011) y concluye que “es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión” (p.76) aludiendo a la colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia de las decisiones como actitud y reflexividad como los valores y actitudes que definen el estilo y las prácticas del liderazgo inclusivo.

En definitiva, el liderazgo inclusivo se concibe como “la energía que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas” (González 2008, p.90), con el reto de “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático” (p.94).

CONCLUSIONES

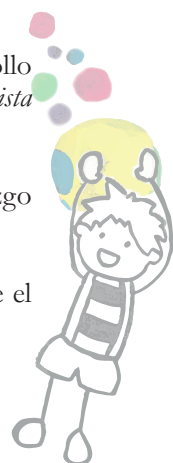
Tras un análisis de la literatura existente en relación a liderazgo inclusivo en la universidad detectamos una escasez de bibliografía en esta dirección, principalmente en España. Si bien es abundante la temática de Educación Inclusiva y de liderazgo, encontrar ambos aspectos en un mismo estudio de investigación es menos usual y si estos conceptos los dirigimos hacia la Educación Superior, apenas son existentes. La mayoría de los trabajos encontrados sobre liderazgo realizados desde la universidad, tanto a nivel nacional como internacional, tienen como muestra de estudio centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Por todo ello, consideramos convenientes trabajos como el que proponemos cuyo objetivo se centra en la visión de los líderes universitarios en la Atención a la Diversidad (AD) y la inclusión educativa.



Es urgente la producción pormenorizada de información empírica que nos permita interpretar y comprender el liderazgo en la universidad desde una perspectiva inclusiva. Que incluya a distintos actores (profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios) y niveles de concreción del liderazgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (2.ª Ed.) Madrid: Narcea.
- Biewer, G., et al. Pathways to inclusion in European higher education systems. *Alter-European Journal of Disability Research*, 4, 278-289.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358-376.
- Bolívar, A.; López, J. & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Casanova, H. & López, J. C. (2016). Nuevos modelos de gobierno y gestión de la universidad. En M. A. Santos (Ed.) *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dovigo, F., & Casanova, L. (Eds.) (2017). Good practices for equity and inclusion in higher education. Bergamo: University of Bergamo. Recuperado (20.12.17) de <https://goo.gl/GWVm1b>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (3.ª ed.) Madrid: Narcea.
- Fernández, J. M. & Hernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles educativos*, 35, 27-41.
- Fernández, J. M. & Hernández, A. H. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- García, M. G., & García, M. J. C. (2017). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 123-138.
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre el





Liderando investigación y prácticas inclusivas

liderazgo en el centro escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 82-99.

León Guerrero, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30819, 133-160.

Ministerio de Educación (2010). Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la Universidad. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado (10.10.17) de <https://goo.gl/jRKywV>

Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C., & Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*, 347, 435-451.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre. Estatuto del Estudiante Universitario. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado (10.10.17) de <https://goo.gl/GMt2Nv>

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 1, 3-17.

San Juan, M. & Bueno, A. (2017). Estilos de Liderazgo en la Gestión Académica Universitaria Española. Recuperado (17/12/2017) de <https://goo.gl/cMm9q2>

Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 1, 62-113.



PRÁCTICAS Y RETOS DEL LIDERAZGO INCLUSIVO EN CONTEXTOS DESAFIANTES. UN ESTUDIO DE CASO

MARTÍN-ROMERA, ANA¹, HIGUERAS-RODRÍGUEZ, LINA²

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

¹amromera@ugr.es, ²mlina@ugr.es,

Resumen. El trabajo se desarrolla en el marco del *International Successful School Principalship Project* (ISSPP), presenta los resultados de un estudio de caso de un centro Educación Secundaria de la provincia de Granada situado en un contexto “desafiante”. El objetivo fue analizar las prácticas y retos que supone el desarrollo del liderazgo inclusivo en un centro de estas características, recogiendo (a través de entrevistas cualitativas) las voces de diversos agentes educativos, y analizando diversos documentos institucionales del centro. Los resultados obtenidos muestran prácticas de liderazgo que se han dirigido desde la creación del centro a trabajar por la inclusión y la justicia social, estableciéndose en el marco de un proyecto de carácter inclusivo y continuista. En ellos se vislumbran los principales retos a los que se enfrenta el centro para construir un proyecto de dichas características, destacando el papel de los “activos” en la creación de unas condiciones de liderazgo más “amables”. La creación de una visión sobre las misiones del proyecto educativo que sea compartida por todo el claustro de profesores, y disponer de recursos adecuados y suficientes para hacer real la inclusión educativa, suponen elementos clave que parecen no ser exclusivos de la intervención desde un liderazgo a nivel de centro, sino que requieren de un marco de actuación que lo amplíe las prácticas a niveles más globales.

Palabras clave: Liderazgo inclusivo; Contexto desafiante; Estudio de casos; Prácticas; Liderazgo para la justicia social.





INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo exitoso es un factor clave para mejorar los resultados escolares (Bolívar, 2012; Day & Sammons, 2013; Leithwood, 2011). Sobre esta base, el International Successful School Principalship Project (ISSPP) (Day & Gurr, 2014) se dirige al estudio del liderazgo exitoso en diversos contextos y centros educativos, estando enfocado en una de sus líneas a analizar prácticas de liderazgo en centros situados en contextos difíciles.

En estos contextos desfavorecidos o situaciones de riesgo de exclusión educativa y social es una prioridad superar las barreras de la apatía, la marginación o el bajo rendimiento del alumno. Este desafío implica repensar y fomentar los aspectos que realmente suponen una mejora educativa en estos contextos, no sólo a nivel de aprendizajes o rendimiento, siendo también importantes la mejora a nivel de motivación, clima, convivencia o participación escolar. Atender a ello requiere un cambio en la cultura académica y profesional en la escuela, y es en éste donde el liderazgo –desde una perspectiva “inclusiva” y “para a justicia social”– adquiere un papel determinante, al caracterizarse por la articulación de una visión y una cultura escolar dirigida a minimizar fracasos y mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, López & Murillo, 2013) mediante la definición de una visión y valores compartidos, el fomento de buenas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, y la distribución del liderazgo (Morales-Ocaña et al., 2017).

Atendiendo a estas cuestiones en este trabajo nos preguntamos: ¿Qué prácticas de liderazgo se desarrollan en centros situados en contextos difíciles? ¿Qué retos supone desarrollar un liderazgo inclusivo? Analizamos el caso de uno de los centros estudiados en el marco del proyecto ISSPP, mostrando las características del contexto (académico, social y económico) en que se inserta, los retos y fortalezas del centro, y el modo en que ha venido desarrollándose el liderazgo para atender a ellos.

OBJETIVOS

Este trabajo, desarrollado en el marco del proyecto comentado, presenta los resultados de un estudio de caso de un centro Educación Secundaria de la provincia de Granada situado en un contexto difícil, dirigiéndose a analizar las prácticas y retos que supone el desarrollo de un liderazgo inclusivo en dicho contexto.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En este estudio se ha empleado una metodológica de estudio de caso. Para atender a nuestros objetivos seleccionamos un centro situados en la periferia de la ciudad de Granada, identificado por la comunidad académica como un centro de referencia en materia de inclusión educativa a nivel autonómico y nacional.

Para la recogida de datos empleamos los protocolos de recogida de datos



propuestos para el *strand 2* del proyecto ISSPP: i) entrevistas semiestructuradas en profundidad que se dirigen a recoger información acerca de las características del centro educativo, ahondando en sus fortalezas y los retos a los que se enfrentan, la historia de liderazgo del centro, y las estrategias de liderazgo desarrolladas; y, ii) documentos institucionales (Proyecto Educativo, Proyecto de Gestión y Reglamento de Organización y Funcionamiento), permitiéndonos acceder a un marco académico más detallado del centro estudiado.

El estudio de caso consistió en recoger las voces de diversos agentes educativos en dos periodos (dos entrevistas): director del centro, profesores (3 profesores y profesoras), grupos de alumnos (5 alumnos), a padres (presidenta del Asociación de Madres y Padres de Alumnos), gente externo al centro (técnica de absentismo trabajadora del ayuntamiento). Para el desarrollo de este trabajo se emplearon el material obtenido del primer periodo de recogida de información, empelando una entrevista realizada a cada uno de los agentes comentados.

Previo consentimiento informado, el estudio fue desarrollado a lo largo del curso escolar 2014/2015.

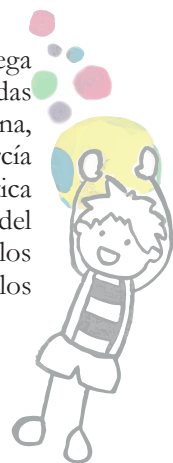
Para el análisis de los datos aplicamos la técnica de “Análisis de contenido” (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Se desarrolló tomando como referencia las dimensiones y temáticas contenidas en el protocolo de entrevista, las cuales fueron ampliadas partir de las aportaciones provenientes de la práctica. El procedimiento de reducción del material estuvo soportado por el software de análisis cualitativo NVivo 10 (versión 10.1.3). Empleamos como estrategia de representación de los datos el “significado” (Kvale, 2011), que nos permitió mostrar las valoraciones y pensamientos realizadas por los agentes a las temáticas tratadas en la entrevista mediante el empleo de ejemplos recuperados de las unidades de registro.

EVIDENCIAS

Presentamos los resultados atendiendo a las principales dimensiones que guiaron el desarrollo de la investigación, constituyéndose en las meta-categorías de análisis: 1. El centro escolar, 2. Historia de liderazgo, y 3. Retos y fortalezas del centro.

1. El centro escolar y su contexto social, político y comunitario

El Instituto de Educación Secundaria se ubica en una localidad de la Vega granadina. Entre su población existe un importante número de familias desfavorecidas y en riesgo de exclusión social. Un importante núcleo de la población es de etnia gitana, cuya personalidad y vida fueron fuente de inspiración para el artista Federico García Lorca, una de las grandes señas de identidad de la zona. Es por ello que una característica del IES es la heterogeneidad en cuanto a bagaje socioeconómico, cultural, familiar del alumnado. Como se expone en el Proyecto Educativo del centro, la mayoría de los alumnos que acuden cada día al IES son hijos e hijas de campesinos cuyos bisabuelos





trabajaron durante años las tierras propiedad del Duque de Wellington:

El minifundio predominante, resultante de la división del Soto de Roma entre los colonos arrendatarios del Duque, emplea un sistema de rotación anual de cultivos que pone a merced de las leyes del mercado una pobre economía complementada con otras actividades relacionadas con el empleo precario (Doc1, p.31).

Entre el alumnado del centro, un 30% es de etnia gitana, constituyendo el colectivo que más absentismo, abandono y fracaso escolar genera. Junto a este alumnado, otra buena parte provienen de familias que comparten características como bajos niveles de renta, desestructuración familiar o pocas expectativas que le genera el sistema educativo como agente de promoción social ante las necesidades más inmediatas y básicas que deben satisfacer. Es por ello, que existe un número de alumnado denominado “temporero” que, en los periodos de recolecta de frutos diversos dejan de asistir al centro para ayudar económicamente a sus familias.

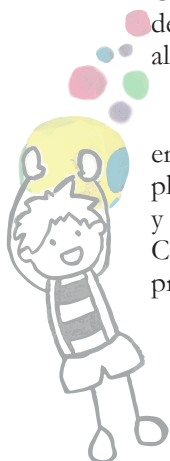
Características del centro

Catalogado desde la Delegación Territorial de Educación como centro de “difícil desempeño”, cuenta con 24 profesores y profesoras, dos personas de administración y servicios, y un total de 180 alumnos y alumnas. En sus inicios en instituto estaba situado en el centro del pueblo, en el mismo edificio que el colegio. Actualmente se ubica a las afueras del pueblo.

El gobierno del centro está compuesto por órganos colegiados, el equipo directivo y el consejo escolar, y órganos que funcionan como cauces para la participación de distintos sectores de la comunidad educativa, el claustro de profesores, órganos de coordinación docente propios de la Educación Secundaria Obligatoria legislados para la comunidad autónoma de Andalucía por LA ORDEN de 20 de agosto de 2010 (BOJA núm. 169) (equipos docentes, área de competencias, departamentos, tutor, Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica). Cabe destacar que existe la figura del profesorado de guardia que colabora en la organización, control y vigilancia para los tiempos de recreo y periodos de entrada y salida de clase.

El centro imparte enseñanzas pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y desde los últimos años está trabajando para implantar enseñanzas de Formación Profesional Básica, como una medida para retener a estudiantes con un alto riesgo de abandono escolar temprano.

El centro participa en proyectos educativos ofertado por la Junta de Andalucía, entre ellos Vega Educa, Ecoescuelas, Escuela Cultura de Paz. Además cuenta con planes de mejora en forma de proyectos que pretenden dar proyección a la localidad y a las circunstancias del centro. Proyectos educativos como El Huerto Ecológico, La Casita, revista La Chopera, un grupo de teatro y un coro, forman parte de un elenco de proyectos educativos dirigidos a fomentar el desarrollo de valores (trabajo en equipo,



igualdad, etc.) a través de la coeducación, el respeto al medio ambiente y la cultivación de la sensibilidad artística. Estos proyectos se articulan favoreciendo el aprendizaje de contenidos de las materias instrumentales (Matemáticas, Lengua y Literatura, etc.) de forma transversal. Las actividades complementarias atienden a los intereses y motivaciones del alumnado del centro y tienen un carácter inclusivo:

Estos son los proyectos, a parte de los de la Junta, participamos en Vega-educa, en eco-escuelas, escuela proyecto de paz, toda la infinidad de proyectos que ofrecen y que nosotros aceptamos, pero aparte siempre buscamos otros proyectos que le den proyección a la gente local, que se adapten más a las circunstancias de nuestro centro. (JE2).

Desde la dirección y el centro en general se apoyan las iniciativas y la puesta en marcha de proyectos y planes de mejora por parte del profesorado. Dichos planes se dirigen a proporcionar experiencias de aprendizaje únicas dirigidas al desarrollo de competencias básicas del alumnado.

Entre las circunstancias especiales del centro, destaca el nivel de competencia curricular del alumnado, que es heterogéneo y diverso: “De cada 10 alumnos, más de 6 son incapaces de seguir el currículum ordinario en todas las asignaturas?” (DI1). Para hacer frente a esta diversidad se establecen diversas medidas como la estructuras en grupo ordinario, grupo flexible y apoyo a grupo flexible, y se desarrollan proyectos dirigidos a la formación artística y en valores. Además, de la heterogeneidad (a nivel de competencia curricular del alumnado, familias y profesorado), el proyecto de atención a la diversidad vigente desde la creación del centro es la seña de identidad del mismo:

[...] la seña de identidad del centro es que está montado para intentar atender a las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos. ¿Lo conseguimos con todos? No, pero toda la organización del instituto está montada para eso. Es decir, que partimos de una escuela inclusiva donde cada alumno o alumna es diferente, cada uno tiene unas potencialidades. También somos muy realistas y somos muy conscientes de que hay, un tanto por ciento de nuestro alumnado, no grande, pero algo significativo, pero que es muy difícil de titule [...]. Pero intentamos que el tiempo que estén en la escuela, los chiquillos y las chiquillas progresen y avancen. (DI2).

Se trata de un proyecto —en palabras de los entrevistados— “muy continuista” (DI1). El proyecto educativo, aunque con leves cambios y retoques, desde su creación, persevera en la línea de trabajo. Eso sí, con evidentes esfuerzos por documentar los procesos, los resultados, la evolución de los datos de éxito (escolar, convivencia, permanencia...), así como por la proyección de su trabajo entre la profesión y la comunidad. Se trata de un proyecto sólido y con unas metas muy claras. Un proyecto en su origen innovador que se define como precursor a las medidas legislativas de atención a la diversidad desarrolladas a nivel estatal durante 2008: “[...] nosotros todas las medidas que recoge la orden las llevamos haciendo desde el año 2005, de hecho, el anterior director fue uno de los que estubo implicado en la redacción de la orden de atención a la diversidad.” (DI1).





2. Historia de liderazgo: desde un liderazgo carismático a un liderazgo dirigido al fortalecimiento del centro

Dicho centro comienza su andadura en el año 2000. En sus orígenes tiene un evidente liderazgo pedagógico, ejercido por el primer director, que, junto al equipo docente y distribuyendo responsabilidades y afrontando colectivamente retos, lo que ayuda evidentemente a que tengan un claro proyecto educativo de centro, claramente orientado a la inclusión. En el año 2003, se llega incluso a publicar un libro sobre esta experiencia de innovación y de afrontar el reto de la exclusión educativa. Ello, unido al cada vez más evidente descenso del absentismo escolar y los conflictos de convivencia, llevan a que sea objeto de atención entre la profesión docente. Pero también ciertamente visto como “particular” y “de riesgo”.

Con el paso del tiempo, cambia el director, y asume la dirección del centro. Una de sus más firmes pilares, la orientadora escolar. Tras dos directivas anteriores, comprendidas desde el año 2000 hasta el 2011, el director actual éste toma posesión del cargo hasta la actualidad. Era profesor que le ha tocado vivir la propia evolución del instituto. Entró en la profesión directamente en los inicios del centro y en él ha realizado todo su desarrollo profesional. Eso sí, dentro del equipo de jóvenes profesores que apoyaban a los equipos directivos anteriores en el desarrollo del proyecto educativo.

Entre las habilidades y fortalezas personales, estamos ante un profesional profundamente comprometido con la atención a la diversidad, una educación comprensiva y para todos. Ante los retos que plantea la nueva reforma educativa y las debilidades del centro para el logro de sus objetivos, manifiesta perseverancia y buen hacer ante los objetivos educativos del centro.

Sus prioridades como director son mantener las señas de identidad del centro que dan vida al proyecto que se viene desarrollando desde sus inicios. Para ello, y con vistas a mantener la atención a la diversidad, mientras trabaja por conseguir los recursos necesarios, además de las tareas burocráticas propias del puesto, desarrolla tareas para mantener, mediante una intervención permanente en el día a día, los cuatro pilares fundamentales. Es por ello, que la consecución de los recursos personales necesarios para atender a la diversidad como para hacer frente al absentismo escolar son percibidos como los principales desafíos desde su labor como director. Aspectos que están influidos por costumbres familiares, requisitos burocráticos y administrativos, que escapan de su control y cuya solución requiere de una intervención integral por parte de organismos educativos y sociales.

Desde su toma de posesión en el cargo del actual director, y durante los últimos tres cursos académicos, se introducen pequeños cambios al proyecto desarrollado a lo largo durante tres lustros. Éstos son el aula de derivación, crecimiento de proyectos educativos que eran muy incipientes cuando él ocupa el cargo de director y la determinación de los procedimientos disciplinarios.



3. Retos y fortalezas del centro

Entre los retos más desafiantes, percibidos, se encuentra el hacer frente al absentismo escolar, para lo que se considera necesario una intervención más integral, mayor compromiso por parte de los responsables políticos, necesidad de recursos personales y una mayor cooperación con el Equipo de Orientación Educativa. Por otro lado, se considera la necesidad de un mayor apoyo a nivel de recursos personales para garantizar la atención a la diversidad en el centro. Aspecto éste que, actualmente y en tiempo de crisis (desde hace tres cursos académicos), se afronta básicamente por la propia dedicación y vocación del personal docente del centro. Reivindican que, para conseguir los recursos necesarios, desde la Administración Educativa se debería considerar las características, estructura y filosofía de un centro de esta tipología para dotar de forma coherente y con posibilidad de éxito. Junto a esta discriminación positiva en la dotación de recursos, desde la dirección del centro se considera necesario contar con un personal implicado y comprometido con el proyecto educativo de centro y con una educación para todos, para que la atención a la diversidad funcione. Por ello, se afanan en crear y mantener las condiciones para que el profesorado se sienta a gusto en el centro. Este aspecto es percibido por el profesorado. Una de las profesoras concibe este aspecto como un reto del centro “[...] intentar unirnos a todos. A todo el claustro. Que hay profesores que no se lo creen.” (PROF2.1).

Entre las fortalezas destacadas por los entrevistados fueron la atención a la diversidad (núcleo y origen del proyecto educativo), las relaciones con la comunidad (ayuntamiento, Asociación de madres y padres, colegio, cooperativa...), y la apuesta por las enseñanzas artísticas. Es esta última una forma de poner en valor y desarrollar habilidades y sensibilidades muy arraigadas de un colectivo amplio del alumnado en beneficio de todos.

Atendiendo a su papel en la motivación y dirección del personal, sin perder de vista las condiciones de acceso del profesorado al cuerpo docente, percibe como requisito de un proyecto caracterizado por la atención a la diversidad, personal docente comprometido con la ideología que caracteriza a esta forma de concebir la educación. Desde su liderazgo intenta facilitar el trabajo y cuidar las relaciones con el profesorado.

CONCLUSIONES

Presentamos los principales resultados del estudio de caso de un centro de Educación Secundaria situado en un contexto desafiante, centrándonos en comprender las características del mismo y su historia de liderazgo para hacerle frente, a fin de conocer las prácticas y retos que implica el desarrollo de un liderazgo inclusivo en centros situados en contextos de dichas características.

Se aprecian prácticas de liderazgo que se muestran eficaces para atender al contexto tan difícil en que se inserta (Bolívar, López y Murillo, 2013). Cabe destacar las siguientes:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Centrado en la mejora de los procesos de aprendizaje. Desde sus inicios constituye un centro de referencia nacional para la profesión docente, al implementar prácticas de atención a la diversidad: agrupamientos para atender a la diversidad curricular del alumnado o el desarrollo de proyectos educativos para la educación social del alumnado que cuentan con un firme respaldo de la dirección y de la comunidad educativa y localidad.
- Uno de los esfuerzos de la dirección se dirige a crear una visión y objetivos centrados en la inclusión y en una educación para la justicia social. Una visión que sea compartida por toda la comunidad educativa.
- Preocupación por la búsqueda de los recursos necesarios. Se ha caracterizado por una constante lucha para la obtención de medios y recursos que permitan mejorar las condiciones de desarrollo del proyecto.

Ambos elementos (visión compartida y recursos) constituyen los principales retos de la dirección del centro y hacia los que se dirigen las acciones de liderazgo emprendidas en los últimos años. Diversas circunstancias como la inestabilidad de la plantilla del profesorado parecen ser uno de los obstáculos en el logro de un proyecto sólido. Ello debe llevar a reflexionar a las administraciones competentes sobre el papel que ejercen los “activos” que éstas puedan proporcionar en el marco de la construcción de un liderazgo inclusivo exitoso en estos centros, a fin de hacer real lo que lo caracteriza y define: una visión compartida y comprometida de los profesionales implicados en el centro. En este sentido, parecen tener importancia, a un nivel macro, prácticas centradas en la mejora de la enseñanza y aprendizaje, o la construcción de “una visión” en los centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership a review of the international literature*. Reading, UK: Cfbt Education Trust.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertoire. En K. Leithwood y L. Seashore (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). NJ: Jossey Bass.



Miles, M., B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). London: Sage.

Morales-Ocaña, A., Higuera-Rodríguez, L., Martín-Romera, A., y Domingo, J. (2017). Successful School Leadership in Challenging Secondary Schools in Spain: An Inclusive Perspective. *The International Journal of Diversity in Education*, 17(4), 1-18.



RAZÓN INCLUSIVA Y PLURALISMO: LA ESCUELA “DEMOCRÍTICA”

MARISCAL VEGA, SARA

Universidad de Sevilla, España
smariscal@us.es

Resumen: En este trabajo se presenta una diferenciación entre razón exclusiva e inclusiva, comprendiendo que esta última se caracteriza por ofrecer espacio para todos, reivindicando la diferencia como carácter constitutivo al ser humano. Para ello, examinaremos la razón inclusiva teniendo en cuenta tres aspectos: el carácter finito de la vida humana, el uso de elementos razonables y no sólo racionales, y la importancia de la facultad imaginativa. Así, esta educación, pluralista, fomenta, a través del diálogo, la inclusión no sólo del otro, sino de lo otro que hay en uno mismo, es decir, de la creatividad, de la imaginación. Estudiado este triple sentido de la inclusión, aportaremos la idea de “pensamiento lateral” propuesta por Edward de Bono como base para lo que hemos llamado “educación democrítica”. Con la “educación democrítica” reivindicaremos la crítica como elemento fundamental en la escuela, para, finalmente, proponer una práctica llevada a cabo en la asignatura “Teorías del diálogo” del Grado en Asia Oriental (Universidad de Sevilla) como ejemplo de aplicación de lo explicado a lo largo del trabajo.

Palabras clave: educación, democrítica, diferencia, imaginación, razón inclusiva





INTRODUCCIÓN

La razón a lo largo de la historia se ha interpretado al menos de dos modos, exclusiva o inclusivamente: en la primera lo racional queda determinado al aislarse aquello que es aceptado dentro de un esquema preestablecido; mientras que la razón inclusiva no entiende lo racional como un “frente a”, sino como quedar abierto a otras realidades. De esta forma, la razón humana, que ha estado tradicionalmente acotando la realidad, esto es, excluyendo lo irracional, lo imaginativo, lo intuitivo, en favor del univocismo, debería ser, por contra, una razón inclusiva, una racionalidad comprometida con el carácter “incierto” de la condición humana. Esta es la razón pluralista, que, a través del diálogo, fomenta la inclusión no sólo del otro, sino de lo otro que hay en uno mismo, es decir, de la creatividad, de la imaginación. Una razón que, aplicada en el ámbito educativo, puede generar espacios idóneos para el intercambio de razones y la comprensión crítica del yo y el otro.

OBJETIVOS

Se pretende reivindicar una razón inclusiva desde una triple perspectiva del ser humano, que es a la vez histórico, razonable e imaginativo y no sólo racional. Paralelamente, conectaremos esta razón inclusiva con el pensamiento lateral presentado por Edward de Bono para terminar reivindicando lo que llamamos una “escuela democrática”.

PENSAMIENTO LATERAL Y RAZÓN INCLUSIVA: LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

La razón inclusiva que aquí presentamos lo será en un triple sentido: incluyendo, en primer término, al ser humano, que es, por definición, finito, histórico. Asimismo, deberá incluir lo razonable y no sólo lo racional (en favor de la búsqueda de lo preferible frente a lo necesario). Y, en tercer lugar, incluirá la facultad imaginativa del ser humano, el ingenio.

a) Inclusión del ser humano como ser complejo y finito

Si la vida del ser humano es un gerundio y no un participio, un *faciendum* y no un *factum*, pues el existir no le es dado, sino que tiene que hacérselo, o, por formularlo de otro modo, si “el hombre no es cosa ninguna sino un drama” (Ortega y Gasset, 1971: 41), podemos afirmar que éste es el máximo responsable de su propia vida, es decir, que el ser humano se hace a través de sus elecciones, de sus acciones, que se despliegan a través de la narración que constituye su existencia.

Por ello, la primera acepción de inclusión que aquí vamos a desarrollar se refiere al compromiso del ser humano con el mundo. Este compromiso (responsabilidad) se sustenta bajo la creencia de que el humano es el ser ficticio por excelencia, esto es, que se hace a sí mismo mediante esas elecciones, pues, por decirlo de nuevo



con Ortega (1971: 41,55), el hombre no tiene naturaleza sino historia. Que el hombre no tenga naturaleza significa que, necesitando una tabla de salvación para preservarse, es decir, y a diferencia de los animales, siéndole necesario adaptar el medio a sí; lo cierto es que "sea de lo que sea la tabla lo relevante es que no es fruto espontáneo de un árbol edénico. Esa tabla no nace como tal, se hace. La naturaleza no produce tablas de salvación." (Marín-Casanova, 2013: 26).

La razón inclusiva que aquí defendemos es, en este sentido, una que no cree en la verdad excluyente, "imperativa, electora, seleccionadora de aquello que va a erigirse en dueño de todo lo demás" (Zambrano, 1996: 25).

b) Inclusión de lo razonable y no sólo de lo racional

Podemos decir que el concepto racional tiene más que ver con la ciencia que con la filosofía propiamente, ya que proporciona unas reglas inequívocas para clasificar la realidad según Una Razón. Es decir, podemos afirmar que el concepto racional es puramente lógico. Sin embargo, entendemos que el ámbito filosófico abarca lo humano en su totalidad, como conjunto de facultades. De ahí que preferamos utilizar el término razonable, en tanto que dentro de él es posible abarcar las múltiples situaciones ante las que se puede encontrar el ser humano. Así, en el esfera de lo razonable no hay certezas, sino proyectos, no hay hechos, sino intenciones y valores. Ser razonable es tener en cuenta lo posible, lo plausible, lo imaginable.

c) Inclusión de la facultad imaginativa del ser humano, el ingenio.

Con una definición del ser humano de esta naturaleza, donde él mismo se erige como creador, donde no hay naturaleza sino historia, donde, podríamos decir, no hay sentido literal sino literario y la creatividad se hace absolutamente imprescindible, la facultad imaginativa se va erigir como una de las más importantes de todas. La imaginación será el arma que le queda al hombre des-naturalizado, el instrumento más poderoso del ser humano para poder crear una realidad favorable estética y éticamente. Fomentar, por tanto, la facultad imaginativa, la creación, será el camino también de la razón inclusiva que aquí estamos presentando, que, lejos de educar en la igualdad como elemento homogeneizador, deberá apostar por las diferencias como componentes constitutivos del ser humano.

Para poder desarrollar esta razón inclusiva nos basamos en la idea sobre el pensamiento creativo que Edward de Bono presenta al hacer la diferenciación entre pensamiento vertical y pensamiento lateral.





Tabla 1. Esquema de diferencias entre pensamiento vertical y lateral

PENSAMIENTO VERTICAL	PENSAMIENTO LATERAL
Selectivo	Creador
Se mueve sólo si hay una dirección en que moverse	Se mueve para crear la dirección
Analítico	Provocativo
Se basa en las secuencias de las ideas	Puede efectuar saltos
Cada paso ha de ser correcto	No es preciso
Se usa la negación para evitar las desviaciones	No se rechaza ningún camino
Sigue los caminos más evidentes	Sigue los caminos menos evidentes
Es un proceso finito	Un proceso probabilístico

Fuente: De Bono, 1993: 53)

Como podemos ver el pensamiento lateral es un tipo de pensamiento más acorde con la idea de razón inclusiva que aquí se está defendiendo, ya que no rechaza ningún camino, se muestra comprometido con la probabilidad, es decir, con las *otras* razones, con lo que puede ser y no con una razón que defiende la necesidad de *una* idea que considera innegable. De esta manera, y siguiendo la máxima del mismo autor que reza: “cualquier supuesto puede ser revisado” (De Bono, 1993: 115), vamos a explicar a continuación el tipo de educación que creemos más acorde con la razón inclusiva, a saber, lo que hemos llamado “educación democrática”.

Las diferencias esenciales entre educación democrática y educación “democrática” se pueden resumir del siguiente modo: Democrático procede del griego δημοκρατία, que a su vez deriva de la raíz δημοσ, esto es, “perteneciente al pueblo, público, común”. En cuanto a la palabra “crítica”, deriva del griego κριτία, “capaz de juzgar”, compartiendo raíz con κρι, “elegido, selecto” y con κρινω, “separar, distinguir, escoger, preferir, decidir, interpretar”, emparentado a su vez con el latín cerno: “cerner, tamizar, distinguir, distinguir con inteligencia, comprender”. Podríamos concluir entonces que, mientras que lo que caracteriza a lo democrático es lo común, lo habitual, lo que une a todos; κριτία remite a una capacidad, a una habilidad que hace a alguien único, inigualable. Si lo democrático puede vincularse con términos clásicos como igualdad, acuerdo, identidad, consenso, monólogo o Verdad, la crítica nos remite a conceptos como diferencia, diálogo, pluralismo, inidentidad. Por eso, creemos que la



educación inclusiva, que debe abogar por las diferencias denunciando las desigualdades y reivindicando la pluralidad de la realidad, debe defender su carácter crítico, esto es, vanguardista, reivindicando la diferencia, el sentido singular de cada pensamiento, como la gran característica del ser humano, esto es, vindicando la inesencialidad como única esencia del ser humano, ya que “la diversidad es la norma y no una excepción” (Unesco, 2008: 42).

DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA

En el desarrollo de la práctica que muestra a continuación se trata la lucha de dos valores democráticos, a saber: la libertad religiosa y la igualdad. Concretamente se realizó con un grupo de alumnos de la asignatura “Teorías del diálogo” del Grado de Asia Oriental de la Universidad de Sevilla a través de la discusión sobre el uso del hiyab en la escuela pública española.

Tras el visionado del corto “Hiyab” (Sala, Youtube), se instó a los alumnos a hacer una búsqueda virtual sobre la problemática y elaborar así los “fundamentos de hecho”. Los fundamentos de hecho nos muestran casos específicos donde se ha manifestado el conflicto entre los derechos fundamentales mencionados.

Así, hecha la búsqueda, pudimos recoger los siguientes fundamentos de hecho:

- “El consejo escolar del colegio de Pozuelo decide mantener el reglamento que prohíbe el uso del velo islámico” (Rosillo, 2010)
- “Los padres de la niña a la que un CEIP de Arteixo le prohíbe llevar velo piden el cambio de colegio” (EFE, 2011)
- “Las niñas de Ceuta vuelven al colegio con el velo tras el requerimiento del Ministerio” (EFE, 2007)
- “Una alumna deja de ir al instituto en Burgos porque le prohíben llevar el velo” (Ical, 2014)
- “El congreso rechaza instar la prohibición del velo integral en España” (Europa Press, 2010)
- Por su lado, los fundamentos de derecho ofrecen la base legal en relación con la lucha de estos derechos. En este caso, se solicitó a los alumnos una lectura más intensiva de la Constitución Española:
- Artículo 16.1 de la Constitución Española: “Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más





Liderando investigación y prácticas inclusivas

limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley”

- Artículo 16.3 de la Constitución Española: “Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.”
- Artículo 17.1 de la Constitución Española: “Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley.”
- Artículo 18 de la Constitución Española: “Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.”
- Artículo 20.1a de la Constitución Española: “Se reconocen y protegen los derechos: a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.”
- Artículo 27 de la Constitución Española: “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.”

Tras el intercambio de razones entre los alumnos, elaboramos el siguiente cuadro de argumentos a favor y en contra del uso del hiyab en la escuela.

ARGUMENTOS EN CONTRA

Los padres que permiten que su hija lleve el velo a clase exponiéndose a la posibilidad de que sea expulsada del centro atentan contra el derecho a la educación de la menor.

ARGUMENTOS A FAVOR

La tolerancia es un valor indiscutible en las sociedades democráticas. No permitir el uso del velo en la escuela es educar en la intolerancia.



La negativa a cumplir las normas del colegio es, en cierto modo, una negativa a la propia convivencia.

Las menores musulmanas no son las únicas personas que se cubren en las escuelas y el resto de edificios públicos. Las monjas suelen vestir sus hábitos y, precisamente, son responsables y/o docentes en muchos colegios españoles.

El velo es un símbolo de discriminación hacia la mujer. Por ejemplo, en 2007 en Irán se emprende una cruzada contra las mujeres que no hacen uso del hiyab.

La población musulmana no entiende el uso del velo como un símbolo de discriminación a la mujer.

Daña la integración de la menor en la escuela y no es una decisión propia. Por tanto, puede conducir a la discriminación.

España es un Estado aconfesional, no laico. En el Estado aconfesional no existe religión oficial, pero se establece un diálogo cooperativo con todas las religiones existentes. El Estado laico, por su parte, rechaza toda manifestación de carácter religioso.

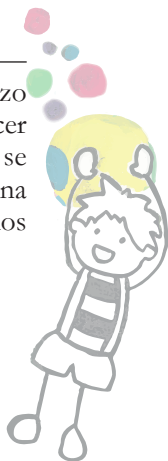
Los inmigrantes deben adaptarse a las normas del país de acogida.

Es anticonstitucional prohibir el uso del velo en las escuelas: por el derecho a la libertad individual (artículo 9.2 y 10.1 CE), por el derecho a la libertad religiosa (artículo 16 CE), derecho a la propia imagen (artículo 18 CE), a la educación (artículo 27 CE) y la igualdad ante la ley (artículo 14 CE)

Deberíamos caminar hacia el laicismo. Y, en ese caso, es necesario que todos los símbolos religiosos desaparezcan de la escuela.

Es anticonstitucional porque los padres tienen derecho a decidir sobre la educación religiosa y moral de sus hijos (artículo 27.3 CE)

La actividad sirvió en esta primera parte ciertamente para hacer un esfuerzo por conocer y comprender las razones del otro, por muy ajenas que pudieran parecer en un principio. Sin embargo, una vez expuestas todas ellas, y tras un largo diálogo, se intentó hallar lo que nosotros llamamos la “vía inclusiva”. La “vía inclusiva” es una solución interina donde se intentan incluir todas las razones. Para esta aplicación nos basamos en la idea aristotélica de lo que podríamos denominar “regla maleable”:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Y tal es la naturaleza de lo equitativo: una corrección de la ley en la medida en que su universalidad la deja incompleta. Ésta es también la causa de que no todo se regule por la ley, porque sobre algunas cosas es imposible establecer una ley, de modo que es necesario un decreto. Pues de lo que es indefinido, la regla también lo es, y como la regla de plomo usada en las construcciones lesbias, que no es rígida, sino que se adapta a la forma de la piedra; así también los decretos se adaptan a los casos. (Aristóteles, 2007: 121.)

En este sentido, convinimos que la actitud más inclusiva era no tomar una decisión al respecto de antemano, cerrada, sino tener en cuenta cada circunstancia que contextualice la intención de usar el velo en la escuela.

CONCLUSIONES

Nos parece indispensable, por tanto, educar en la crítica como valor supremo para dirigirnos hacia una ciudadanía inclusiva, pluralista, responsable y comprometida. Defender que la escuela debe usar la crítica como elemento principal para el desarrollo reflexivo de los estudiantes es aceptar que el objeto último del docente es enseñar a pensar, proporcionando a los estudiantes herramientas útiles para reflexionar sobre las ideas antes de admitirlas. Esto significa que los alumnos se hagan cargo de todo el proceso de aprendizaje, no admitiendo sin más lo que está bien y mal, lo que deben pensar, sino cuestionando las propias categorías y reformulándolas contantemente tras pasarlas por el tamiz de la razón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós

EFE, La Voz de Galicia. (10/02/2011). Los padres de la niña a la que un CEIP de Arteixo le prohíbe llevar velo piden el cambio de colegio. Recuperado (18 de enero de 2017) de <http://www.lavozdegalicia.es/sociedad/2011/02/10/00031297361005366294510.htm>

EFE, Público. (10/10/2007). Las niñas de Ceuta vuelven al colegio con el velo tras el requerimiento del Ministerio. Recuperado (18 de enero de 2018) de <http://www.publico.es/espana/5429/las-ninas-de-ceuta-vuelven-al-colegio-con-el-velo-tras-el-requerimiento-del-ministerio>

Europa Press, Público. (20/07/2010) El congreso rechaza instar la prohibición del velo integral en España. Recuperado (18 de enero de 2018) de <http://www.publico.es/espana/328822/el-congreso-rechaza-instar-la-prohibicion-del-velo-integral-en-espana>

Ical, El Mundo. (29/09/2011). Una alumna deja de ir al instituto en Burgos porque



le prohíben llevar el velo. Recuperado (18 de enero de 2018) de <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/09/29/castillayleon/1317293111.html>

Marín- Casanova, J.A. (2013). Tan real como la ficción. *Philologia Hispalensis*, 27, 25-49

Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Espasa-Calpe

Rosillo, C, El País. (20/04/2010). El consejo escolar del colegio de Pozuelo decide mantener el reglamento que prohíbe el uso del velo islámico. Recuperado (18 de enero de 2018) de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/04/20/actualidad/1271714402_850215.html

Sala, X. Youtube.(2005). Hiyab. Recuperado (18 de enero de 2018) de https://youtu.be/10TcXyEhr_o

UNESCO (2008). *Inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Pehuén Editores

Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica



LIDERAZGO INCLUSIVO EN UN CENTRO DE COMPENSATORIA: DIFICULTADES Y ÉXITOS

GARCÍA-RODRÍGUEZ, M.P. ¹, CARRASCO, M.J. ², GÓMEZ-HURTADO, I. ³, GONZÁLEZ-FALCÓN, I., ⁴

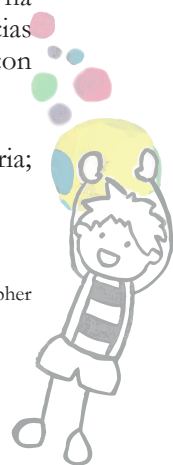
Universidad de Huelva, España

¹mpgarcia@uhu.es, ²mjcarra@uhu.es², ³inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es, ⁴inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Resumen: Presentamos los resultados de una investigación centrada en el estudio de los líderes escolares exitosos y que además, están comprometidos con los valores inclusivos de la escuela (Ainscow, 2005; López Melero, 2004; León, 2012; Gómez-Hurtado, 2014). Esta investigación se ha desarrollado dentro del marco del ISSPP¹. Esta metodología es cualitativa y empleamos los instrumentos de recogida de datos diseñados por Day (2005). El caso que presentamos es un centro de Educación Infantil y Primaria de un contexto urbano y de compensación educativa que trabaja con comunidades de aprendizaje. Nos centramos en la influencia del contexto para el desarrollo de la dirección escolar, el estudio del estilo de liderazgo que se pone en práctica y la repercusión que ello tiene sobre la mejora de la escuela, su capacidad de cambio e innovación y sobre los desempeños escolares. Los principales resultados identificados se centran en la influencia del contexto sobre el tipo de liderazgo que se ejerce; tras el estudio y seguimiento de la directora se identifica un estilo de liderazgo inclusivo siguiendo la clasificación de *Talis* (OCDE, 2016) y se visualizan mejoras en los desempeños escolares. Respecto a este último aspecto: se ha casi erradicado el absentismo del centro, los resultados escolares han mejorado (teniendo en cuenta el índice socioeconómico –ISC- del centro), y ha mejorado la implicación del alumnado y su nivel de compromiso con el colegio gracias al estilo inclusivo de la directora que ha logrado mejorar y aumentar las relaciones con las familias.

Palabras clave: liderazgo inclusivo; compensación educativa; Educación Primaria; comunidades de aprendizaje (máximo cinco palabras).

¹ *International Successful School Principalship Project*, más conocido como ISSPP. Proyecto liderado por Christopher Day y en el que han participado más de 20 países de todo el mundo, incluido España.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Uno de los rasgos que define las escuelas es su diversidad y darle una respuesta adecuada un gran desafío (Ainscow, 2005; Fernández Batanero, 2009; Moya y García-Rodríguez, 2017;...). En la búsqueda de prácticas que cambien y mejoren las escuelas, el punto de mira se focaliza en los directores escolares y en el desempeño de su liderazgo (Arlestig, Day, y Johansson, 2016; Bolívar, López y Murillo, 2013; Day y Sammons, 2013; González, 2008; Gunter, 2002). Son muchos los trabajos centrados en los líderes exitosos (Bolívar, 2012; Day, 2005; Day & Sammons, 2013; Day and Leithwood, 2007; Leithwood, 2011; Moos, Johansson & Day, 2011; etc). Completando los estudios anteriores, en otras investigaciones encontramos que el liderazgo y las actitudes de los directivos hacia la diversidad, son también fundamentales en dichos procesos (Gómez-Hurtado, 2014; León, 2012; Lumby y Morrison, 2010; ...). En concreto, se ha identificado que el liderazgo influye sobre los rendimientos del alumnado así como sobre la respuesta que se le da a la diversidad (Ainsow y West, 2006; Carrasco, 2002; Day, 2005; Gómez-Hurtado, 2012; Harris y Chapman, 2004; León, 2001; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004).

Según la clasificación de *Talis* (OECD, 2016) las tipologías de liderazgo giran en torno a la combinación de dos estilos: los líderes instruccionales y los distribuidos. En los primeros, se focaliza el liderazgo en las tareas del profesorado: que se sientan responsables de los resultados que obtiene su alumnado y que mejoren sus prácticas de enseñanza; son los líderes los que colaboran con ellos en dicho proceso de mejora y se parte de ello para mejorar el curriculum; así, usan los resultados de los estudiantes para revisar las metas de la escuela, la revisión del curriculum y el diseño y desarrollo del plan de desarrollo profesional. En los liderazgos distribuidos se orienta el trabajo hacia la creación de oportunidades de participación activa en la toma de decisiones tanto a las familias, profesorado y alumnado. De ahí distinguen 4 tipologías: (a) liderazgo integrado (se trabajan por igual el liderazgo instruccional y distribuido); (b) liderazgo inclusivo (centrado en la distribución; motivan y tratan de que el profesorado, las familias, y los estudiantes participen en la toma de decisiones; tienen un perfil menos instruccional aunque en parte tengan en cuenta los resultados escolares para la definición de los programas educativos o la definición de metas escolares); (c) liderazgo educacional (ponen mucho énfasis en el liderazgo instruccional y de manera muy débil en la distribución); y (d) liderazgo administrativo (débil liderazgo tanto en instrucción como en distribución).

Respecto a la influencia del contexto, y partiendo del hecho que la escuela estudiada se ubica en un contexto desfavorecido, debemos decir que existe una gran preocupación por mejorar las escuelas de bajo rendimiento y de zonas de compensación educativa desde las administraciones educativas (Gray, 2004; Harris y Chapman, 2004; Hechuan, Creemers & De Jong, 2007; OCDE, 2016). El contexto influye y en ocasiones determina el tipo de liderazgo que se ejerce (Harris, Adam, Jones y Muniandy, 2014; Harris, Clarke, James, Harris, & Gunraj, 2006; Harris, Muijs, Chapman, Russ & Stoll, 2006). En zonas difíciles, se ha identificado que un estilo inclusivo beneficia y empuja la



escuela hacia el cambio y la mejora. Barr y Saltmarsh (2014), hallaron que las familias se implican más en las escuelas cuando perciben al director/a como alguien que les acepta y respalda; del mismo modo, Bolívar, López y Murillo (2013) creen que la colaboración entre la escuela, familias y su entorno, constituyen la base de una buena dirección escolar.

Estas líneas de trabajo rigen nuestra investigación; de ahí que hayamos desarrollado nuestro estudio para conocer la realidad desde dentro de una escuela Primaria en una capital andaluza. Nos hemos centrado en el desempeño de su directora, poniendo especial atención sobre la influencia del contexto sobre la directora y la escuela, sobre el estilo de liderazgo que implementa y las consecuencias que ello tiene sobre el desempeño del alumnado del centro.

MÉTODO

Hemos implementado un análisis de carácter cualitativo con un estudio de caso dentro del marco del Proyecto Internacional del Liderazgo Exitoso (International Successful School Principal Project -ISSPP-; Day and Gurr, 2014) Esta línea de investigación se centra en el estudio del liderazgo en contextos diferenciales teniendo en cuenta variables geográficas, socioeconómicas, culturales y profesionales, y en particular en contextos especialmente desafiantes. La meta del trabajo ha sido estudiar el tipo de liderazgo que tiene lugar en el centro de Infantil y Primaria en una capital de provincia andaluza, tratando de identificar rasgos y estrategias de los líderes exitosos en un contexto de compensación. El foco de nuestro estudio ha sido profundizar sobre: los efectos del contexto escolar sobre la actividad de la escuela y la acción directiva; la relación entre liderazgo y mejora escolar; y cómo repercute la acción directiva sobre los desempeños escolares (asistencia, participación, rendimientos, etc.)

Para el desarrollo de la recogida de información hemos utilizado el planteamiento metodológico y las mismas técnicas de recogida de datos definidas dentro del marco del ISSPP (Day, 2005). El trabajo de campo ha sido desarrollado durante el curso académico 2015-2016. Hemos concretado el estudio en el segundo nivel. Es decir, un caso de una escuela de Infantil-Primaria situada en una zona de desventaja social (con presencia de grupos étnicos minoritarios –gitanos-, inmigrantes, comunidad conflictiva y niveles económicos, culturales y sociales bajos), con mejores resultados de los esperados. El caso se considera una escuela visible. Hemos aplicado los instrumentos recogidos en el ISSPP: revisión de documentación del centro (proyecto educativo), protocolos de entrevistas en profundidad a la directora (hemos realizado cuatro), protocolo de entrevista a profesores/as con suficiente antigüedad en el centro (realizadas otras cuatro); protocolo de grupo de discusión a padres y madres y de estudiantes de los últimos cursos (uno de cada tipología) y una entrevista a un agente externo (se realizó a la asesora del centro de profesores de referencia.

La selección del caso ha tenido carácter intencional. Se buscaban centros cuya realidad escolar fuera: centro escolar ubicado en una zona de riesgo de exclusión social





por tener unos índices socioeconómicos y culturales (ISEC) bajos, y que, a pesar de ello obtengan resultados académicos mejores de lo que corresponden a este estrato social. Para confrontar y precisar dicha selección se revisaron los resultados escolares y educativos del curso escolar 2013/2014, en base a los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria (AGAEVE, Junta de Andalucía, 2014)

Para el análisis de la información se han tenido en cuenta las categorías ISSPP, contextualizándose a la realidad del centro según cinco núcleos temáticos: 1) centro: descripción y contexto; 2) su historia; 3) historia biográfica y perfil narrativo de la directora; 4) su gestión y estrategias de liderazgo; 5) los efectos del liderazgo sobre la comunidad, el comportamiento y resultados escolares de los estudiantes. En este trabajo concretamente dichas categorías se agrupan en torno a tres variables de análisis: 1) las características clave del contexto y centro educativo; 2) las características del director/a y estilos de liderazgo que utiliza y 3) los efectos de dichas variables sobre las relaciones con la comunidad, profesorado y alumnado; los resultados académicos del alumnado y los procesos cambio, mejora e innovación de la escuela.

RESULTADOS

El colegio es un centro público de Educación Infantil y Primaria de una línea incompleta, ya que cuenta con una sólo unidad de Educación Infantil (3 y 4 años y 5 años), cinco aulas de Educación Primaria y un aula de Educación Especial para atender aproximadamente a 75 alumnos/as (número no estable por las altas y bajas del alumnado que se mueve por problemas de custodia o de trabajo de sus familiares), de los cuales un 90% aproximadamente pertenecen a la etnia gitana. Está ubicado en uno de los barrios y distritos con más bajo nivel socioeconómico y cultural de toda la ciudad. Es importante situar el centro dentro de su barrio y enmarcado en su distrito, ya que en él se trabaja de tal forma que todas las instituciones del entorno desarrollan sus funciones siguiendo unos objetivos comunes que se encuentran recogidos en el Plan Integral del Distrito, es decir, desarrollan su trabajo de forma comunitaria o global. Es el primer centro público que se crea en la barriada y se construyó en el año 1977, gracias al Plan Municipal de erradicación del chabolismo, siendo una barriada socialmente conflictiva.

La plantilla de profesorado está compuesta actualmente por doce maestros y maestras; equipo de orientación que visita periódicamente este centro (psicóloga, logopeda, médico y un maestro especialista en compensación educativa); varios monitores para las actividades extraescolares, comedor, aula matinal y desayuno, alumnado en práctica de la Universidad y otras instituciones como el Educador Social de Asuntos Sociales y personas que llevan el Proyecto de Desarrollo Gitano.

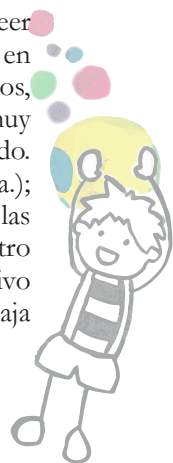
El equipo directivo actual llega al centro en el curso 2011/2012. A partir de la década de los noventa va perdiendo número de matrículas en cada curso, hasta llegar al momento donde la ratio de alumnos y alumnas por aulas es muy baja. Parece que el problema de la marcha del alumnado está provocado por la mala “fama” que tiene



el centro de recoger los niños peores de la zona, sin embargo, es en estos momentos cuando, cada día más, el alumnado que entra en el centro es el que tiene problemas socioeconómicos más graves (testimonio del miembro del EOE). La directora inicialmente fue nombrada por la administración, pero después se compromete y decide presentarse como candidata a la dirección (Maestra de Ed. Infantil). Ha tenido experiencia en otros centros de compensación y tiene muy buenas relaciones con la comunidad, el alumnado y administración. Está bien valorada por el profesorado y la comunidad educativa, describiéndola como trabajadora, comprometida socialmente, responsable (entrevistas a maestras y miembro del EOE), aunque todos coinciden en que no actúa como líder (maestros, propia directora, asesora,...) Por otra parte, tiene dificultades por la eliminación de la figura jefe de estudios y la secretaria ha estado disponible sólo en algunos cursos, lo que ha llevado a la dirección a adquirir todas las funciones. Ello ha conllevado un deterioro en el desarrollo de algunos proyectos.

Las prioridades de la dirección son: la implicación de las familias en el centro y la atención al alumnado poniendo especial énfasis en la mejora de la convivencia, disciplina y clima, reducción/control del absentismo y aumento de los resultados académicos (Revisión de documentos y entrevistas a la directora y maestra de infantil y 3º de primaria). Por ello, el centro tiene horario ininterrumpido desde las 7.30 hasta las 19 h; no hay horario de atención a las familias porque éstas pueden pasar a cualquier hora, siendo la norma de la directora que sea un trato directo y cercano. Esto lo podemos observar en el número de madres que trabajan en el centro en puestos del mismo, en el permiso de la directora para que las familias vendan (en horario de recreo) artículos como fresas y naranjas, etc. También se incluyen en las medidas de aumento de la participación de las familias, los *contratos de compromiso de colaboración* que abarcan la formación de sus hijos/as, asistencia al centro, la conducta y comportamiento, o la organización de tiempo de estudio y trabajo sobre valores y habilidades sociales para que sigan en casa las mismas pautas que en la escuela y acepten las normas de convivencia del centro. Para la mejora de la convivencia, el centro trabaja dentro del marco de comunidad de aprendizaje y participa activamente en diversos planes (grupos interactivos, actividades extraescolares, trabajo por proyectos, cambios en la organización del centro -apoyos dentro del aula ordinaria, dos maestros por clase,...-); Programa de Desarrollo Gitano de los Servicios Sociales del Ayuntamiento (Entrevista: Educadora Social del Programa de Desarrollo Gitano), etc.

La sensación que se respira es que a los familiares les importa poco la educación de sus hijos, “ni te tratan con respeto, ni vienen, les da igual que el niño aprenda a leer o no...” (Entrevista: Monitor Escolar; maestra Infantil). Esta idea se repite tanto en maestros y maestras que llevan muchos años en el centro como los recién llegados, el EOE o la propia directora; “estoy regular, estoy regular; con los compañeros muy bien, con los niños regular, y con las familias pues peor, peor, me veo muy quedado. La situación es muy quemante en este centro” (Maestro/a de Educación Primaria.); “con las familias es complicado trabajar, sobretudo aquí el problema suele ser con las familias” (Entrevista a Maestra Primaria). Esta falta de implicación se “combate” dentro del centro, en la mayoría de los casos por el equipo directivo, “El equipo directivo promueve [...] la implicación de las familias y de otras asociaciones, que aquí se trabaja





mucho con las asociaciones del barrio... y siempre intentando implicar a las familias ¿no? No sólo es la atención al alumnado sino también implicar a las familias... les cuesta mucho participar” (Maestra Infantil).

Se remarca la importancia de la coordinación entre el profesorado, destacando la importancia de una buena organización flexible de espacio, tiempo y agrupamientos. Consideran vital que la evaluación inicial identifique las necesidades reales de todo el alumnado: ello constituye la base para la toma de decisiones posterior. De esta forma, se programan los refuerzos necesarios, se realiza el diseño de las adaptaciones necesarias y se solicita el apoyo técnico que se demande.

En cuanto a los resultados académicos los datos muestran un bajo porcentaje de éxito en las distintas materias, aunque los resultados en las pruebas de escala han subido en los dos últimos años. En estas últimas las puntuaciones obtenidas son superiores a las de otros cursos aunque en las pruebas de diagnóstico concretamente en rendimiento escolar no ha habido cambios significativos. Por otra parte, el absentismo cada día es menor (es una de las líneas prioritarias del centro junto con la promoción de la convivencia escolar frente a las conductas disruptivas que forman parte de las características del alumnado del centro). Para mejorar el rendimiento, se están trabajando como aspectos prioritarios los relacionados con la lectoescritura y el cálculo; cambios metodológicos, y la creación de un clima adecuado en el aula.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De estos testimonios, de la realidad observada y teniendo en cuenta los estudios descritos, se deduce que la directora emplea un modelo directivo inclusivo: distribuye responsabilidades y poder en otros líderes, remarcando el carácter democrático y participativo del centro, aunque tiene algunas dificultades derivadas del entorno y de sus propias características. Paralelamente trabaja con un liderazgo instruccional o pedagógico, trabajando con el profesorado el curriculum, cambios hacia metodologías activas de enseñanza y escucha al alumnado para darle respuesta. En la práctica, el primer bloque de medidas son prioritarias, dejando las instruccionales en segundo plano. En el desempeño del liderazgo, utiliza sobre todo las estructuras informales (reuniones de los lunes, cafés, patio, etc.); sus modos de influencia son fundamentalmente la modalidad micropolítica (siempre se apoya en los aspectos más personales para persuadir al profesorado, por ejemplo características del alumnado y el contexto) pero también la modalidad burocrática (cuestiones relacionadas con la normativa), y la modalidad ideológica (los valores compartidos como centro). El profesorado participa activamente en la toma de decisiones, aunque como venimos comentando, en algunas ocasiones se echa de menos más autoridad e iniciativa por parte de la directora y cierta desesperanza derivada del entorno.

Por tanto, la directora estudiada desarrolla prácticas directivas sustentadas en valores como el compromiso, la colaboración, decisiones compartidas y transparentes, cultura de apertura del centro, colaboración con las familias, visión compartida del



futuro de la escuela... que han sido identificadas en la literatura dentro del marco del liderazgo inclusivo (Leitwood, 2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Se hace patente la influencia del contexto sobre la directora, y la repercusión de su modelo de actuación sobre la mejora y cambio del centro y de los desempeños escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005) *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- Ainscow, M. and West, M. (2006). *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*. London: Open University Press. Mc Graw-Hill Education.
- Barr, J. & Saltmarsh, S. (2014). “It all comes down to the leadership”: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491–505.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Carrasco, M. J. (2002): *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290.
- Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. London: Routledge.
- Day, C. & Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful school leadership in times of change*. Dordrecht: Springer-Kluwer.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/>
- Fernández Batanero, J.M. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gómez Hurtado, I. (2012). *Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Gómez-Hurtado, I. (2014). El Equipo Directivo como Promotor de Buenas Prácticas para la Justicia Social: Hacia un Liderazgo Inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 141-159.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Gray, J. (2004). Frames of reference and traditions of interpretation: Some issues in the identification of 'under-achieving' schools. *British Journal of Educational Studies*, 52(3), 293-309.
- Gunter, H. (2002). *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.
- Harris, A. & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Harris, A., Adams, D., Jones, M. and Muniandy, V.A. (2014). Leading System Improvement: The Importance of Context, *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 1-3.
- Harris, A. Muijs, D. Chapman. C. Russ, J. & Stoll, L. (2006a). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-425.
- Harris, A. Clarke, P. James, S. Harris, B., & Gunraj, J. (2006b). *Improving Schools in Difficulty*. London Continuum Press.
- Hechuan, S., Creemers, B. & De Jong, R. (2007). Contextual factor and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-102
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful Principalship: progres on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertorie. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). NJ: Jossey Bass
- León, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P.S. De Vicente Rodríguez, *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León, M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 133-160.



- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Moos, L., Johansson, O., y Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. London: Springer Science y Business Media.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>





Nadira

2

Políticas, normativa y legislación
sobre inclusión

POLÍTICAS, LEGISLACIÓN Y NORMATIVA SOBRE INCLUSIÓN

ROMERO LÓPEZ, M.^a ASUNCIÓN

Universidad de Granada, España
romerol@ugr.es, España

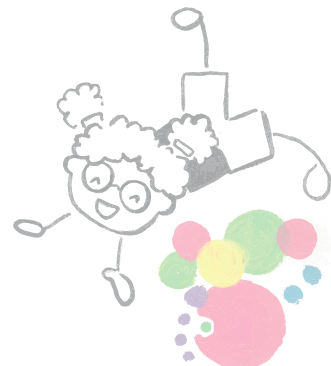
Resumen. La historia de los Derechos Humanos en lo que llevamos del siglo XXI se puede describir como un proceso hacia la no discriminación. Sin duda la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006, es un punto de inflexión en la historia del tratamiento de la discapacidad; así, entre sus principales consecuencias, destaca la asunción del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos.

Forjar una sociedad inclusiva, donde todas las personas tengan oportunidades efectivas para participar y aprender juntos, supone una comprensión, conceptualización y desarrollo amplio de la educación inclusiva como un principio general relevante para sostener y lograr una educación de calidad para todos (UNESCO, 2009).

Los principios básicos que sustentan la educación inclusiva se establecen en torno a tres derechos fundamentales: el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en la sociedad.

El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad, desde un nuevo modelo social; sustentado en un amplio desarrollo legislativo y normativo, pero las dificultades de su implementación han de ser consideradas desde las políticas sociales y especialmente educativas.

Palabras clave: inclusión, políticas, legislación, normativa, equidad.





INTRODUCCIÓN

El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (Delors 1996), en un afán por democratizar la educación, propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.” (UNESCO, 1996).

Se ha de entender la inclusión como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos, es decir, reducir la exclusión. El avance hacia la inclusión desde la enseñanza según la UNESCO (2004) se basa en tres razones:

- a. Justificación educativa: “la necesidad de que las escuelas integradoras eduquen a todos los niños juntos las obliga a idear modalidades de enseñanza que se adaptan a las diferencias individuales y, por tanto, benefician a todos los niños”.
- b. Justificación social: “las escuelas integradoras pueden cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños juntos, sentando así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria que anima a la gente a vivir junta en paz”.
- c. Justificación económica: “es probable que resulte menos costoso crear y mantener escuelas que imparten enseñanza a todos los niños juntos que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en la educación de determinados grupos de niños. Las escuelas integradoras que ofrecen una educación eficaz a todos sus alumnos constituyen un medio más rentable de garantizar la “Educación para Todos” .

En la escuela es fundamental un cambio de actitud y aptitud por parte de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, personal no docente y familia) si queremos desarrollar la formación integral de las personas y garantizar la igualdad de oportunidades.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Stainback y Stainback, 1999, consideran el concepto de escuela inclusiva como una evolución del concepto de integración que supone la integración total o full inclusion. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa como física y socialmente.

Existe una conexión necesaria entre justicia social e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que la justicia social no puede ser una realidad en las escuelas donde los alumnos con déficit en capacidad son segregados y sacados de clases

regulares (González González, 2008). Por lo que la inclusión implica tomar en cuenta las políticas de exclusión (Slee, 2008) así como sus representaciones y racionalizaciones.

Como afirma Tedesco (2007), el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa.

La nueva interpretación de la inclusión implica que las decisiones sobre cómo mejorar las escuelas siempre involucra el razonamiento moral y político así como también las consideraciones técnicas (Ainscow, 2008). El creciente énfasis en la educación inclusiva, como un “enfoque de principios del desarrollo de la sociedad” (Booth, 2011) desafía a los profesionales en reconsiderar sus propios pensamientos y prácticas (Ainscow, 2008). Poniendo en valor el respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2009).

En consecuencia, la inclusión supone un compromiso a favor de la identificación y progresiva reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos alumnos, sobre todo los más vulnerables, encuentran en los centros y en las aulas (Ainscow, 2005).

En este sentido la legislación puede jugar un importante papel como parte del proceso de transición, pues cumple cuatro funciones principales:

1. La articulación de principios y derechos de manera que cree un marco para la inclusión;
2. La reforma de elementos que ya existen en el sistema educativo que constituyen barreras mayores para la inclusión;
3. El mandato de prácticas inclusivas; y
4. Establecer procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la inclusión (por ejemplo, la formulación de un currículo flexible o promover la participación de la comunidad en el gobierno de la escuela.

Políticas Internacionales: hacia una educación inclusiva

Amplia es la legislación y normativa sobre la inclusión pero las dificultades de su desarrollo han de ser consideradas desde las políticas Internacionales. En esta dirección se han circunscrito una serie de declaraciones, que se muestran a continuación, en el plano internacional con impacto en la educación inclusiva (2009) de UNESCO:

La Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre Educación para Todos (EPT) (1990). En las conclusiones de esta se lee que “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos. Y a universalizar el acceso y promover la equidad”.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

1. Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993).
2. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994) (Declaración de Salamanca). Proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad.
3. La Conferencia Internacional de Dakar (2000), de seguimiento de la propuesta Educación para Todos. Se reconoce la necesidad de realizar inversiones en materia educativa para extender la educación básica y así fortalecer la superior, así como la investigación científica y tecnológica, que nos lleve a alcanzar un desarrollo autónomo a todos los países.
4. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
5. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, de la Conferencia Internacional de Educación de 2008.
6. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos (Informe de 2013/14).
7. Foro Mundial sobre la Educación (2015): Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación. Declaración de Incheon, República de Corea.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, convirtiéndose en el primer tratado de derechos humanos del Siglo XXI. Este texto legal pretende que los países firmantes asuman un compromiso de integración de las personas con discapacidad. Para ello se llevarán a cabo iniciativas orientadas a:

- Elaborar políticas y normativas que protejan los derechos que reconoce la convención.
- Combatir prejuicios en contra de las personas con discapacidad.

- Campañas de concienciación.
- Los niños con discapacidad o padres con discapacidad, no podrán ser separados de sus padres ni de sus hijos, respectivamente.
- Garantizar justicia e igualdad.
- Protección de la integridad física y moral de las personas con discapacidad.
- Garantía de que no serán explotados o sometidos contra su voluntad.
- Prohibir la discriminación.

Entre las principales consecuencias derivadas de la aprobación de la Convención, cabe destacar las siguientes: Cambio en la forma de abordar la discapacidad; Mayor visibilidad de las personas con discapacidad; Un impacto en la legislación española; y Educación ciudadana respecto de los derechos de las personas con discapacidad.

En el Derecho español, la evolución del tratamiento de la discapacidad hacia un modelo social, se había producido ya, antes de la aprobación y entrada en vigor de la Convención (en mayo de 2008). Esta evolución se plasma en la Ley 51/2003, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de Personas con Discapacidad (LIONDAU) y en toda una serie de normas de desarrollo.

En realidad la Convención viene a ratificar y consolidar esa tendencia hacia un enfoque social, subrayando, en todo caso, la necesidad de adoptar una perspectiva propia de derechos humanos. Y es precisamente esto lo que confiere un alto valor a la Convención.

El Derecho es una herramienta de gran utilidad para producir cambios sociales. Sin embargo, en una temática como la que nos ocupa, debe apoyarse en otra de las grandes herramientas socializadoras: la educación. No es posible lograr el cambio de paradigma que expresa la Convención únicamente a través del Derecho. Es necesario que esa nueva filosofía posea una proyección social, para lo cual es absolutamente imprescindible incorporarla al ámbito educativo; educando a los niños en el modelo social de la discapacidad y desde el enfoque de los derechos humanos e impregnando estos contenidos y principios en la formación de los profesionales.

Los cambios a nivel macro pueden ser difíciles y lentos, especialmente en países donde los recursos económicos son escasos. Lo cierto es que las iniciativas a pequeña escala son esenciales como primeros pasos en todos los contextos nacionales, actuando como catalizadores de los cambios de políticas en el sistema educativo más amplio y avanzando en los cambios hacia la inclusión sin necesidad de esperar grandes cambios a nivel de las políticas nacionales.

No obstante queda aún pendiente, por un lado, el desarrollo de la colaboración y coordinación de la institución educativa y sus profesionales con otros ámbitos de la atención a los niños con discapacidad (sanitario y social) y, por otro, una concreción más real de los recursos profesionales y materiales que la legislación reconoce como





necesarios para una adecuada respuesta a las necesidades de atención e integración educativa de estos alumnos.

La Inclusión en el Sistema Educativo Español

Nuestro sistema educativo, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira, en los siguientes principios (LOE):

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Uno de los principios fundamentales del Sistema Educativo español regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, es el de atención a la diversidad del alumnado. Dicho principio debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar una educación adecuada a las características y necesidades de cada uno. De esta manera, la atención no se pone sólo en el alumnado con necesidades diferentes, sino en atender a todos.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, en su título Equidad de la Educación recoge que se deben disponer los medios necesarios para que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. El concepto utilizado en la normativa anterior a la LOE, alumnado con necesidades educativas especiales, ha sido sustituido por el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, término más amplio que recoge la diversidad de circunstancias que pueden requerir una respuesta por parte del Sistema Educativo.

Las medidas establecidas por la legislación vigente, dirigidas a dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, van desde las de carácter más ordinario hasta las que tienen un carácter extraordinario. Por consiguiente, cuando se definen los grupos destinatarios se contempla desde el conjunto del alumnado escolarizado en los centros educativos ordinarios, hasta aquéllos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo o se encuentran en situación de desventaja social.

El Sistema educativo español se encuentra inmerso en un proceso de reforma. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en diciembre de 2013 y cuya implantación comenzó en el curso escolar 2014/15, modifica ciertos aspectos de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, constituyendo ambas leyes el marco normativo que regula la ordenación general del Sistema Educativo. Aunque la LOMCE no introduce ningún cambio en cuanto las medidas atención a la diversidad del alumnado, aunque muestra como novedad la inclusión de los alumnos con Trastorno



por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) dentro del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

No obstante la educación inclusiva es más que asegurar el acceso a la educación, pues implica reconocer la diversidad en el interior del aula y erradicar las desigualdades y discriminaciones que se producen entre distintos grupos.

La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

El marco normativo relacionado con la Inclusión es amplio y exhaustivo. Quedando recogida con rango de ley la necesidad de prestar atención a todos los alumnos tan pronto se detecten dificultades en cualquiera de los niveles educativos; también se regulan las diferentes modalidades de su escolarización; se establecen los criterios para la identificación y evaluación psicopedagógica; se asignan profesionales especializados en la detección y la atención; y se explicita la participación y colaboración de los padres.

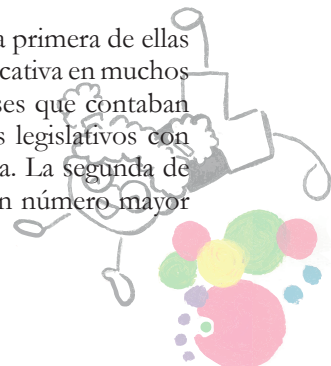
CONCLUSIONES

Para romper las barreras que experimenta el alumnado con discapacidad muchos países y la propia UE han firmado y ratificado la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas de 2006, así como el Protocolo opcional y esto refuerza el cambio. En particular, el Artículo 24 establece que la educación inclusiva propicia el mejor entorno educativo para los niños y niñas con discapacidad y contribuye a romper estereotipos.

El medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias es potenciar escuelas ordinarias inclusivas, así como para crear comunidades y construir una sociedad integradora y conseguir una educación para todos, efectiva

Las Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020 remarcan el papel fundamental de la educación y la formación en el logro del objetivo de crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, dotando a los ciudadanos de las habilidades y competencias que la economía y la sociedad europeas precisan y promoviendo la cohesión y la inclusión social.

Se pueden destacar dos evidencias fruto de estos esfuerzos: La primera de ellas es el avance legislativo que se ha conseguido en materia de inclusión educativa en muchos países en los últimos años. Es posible comprobar como muchos países que contaban con un sistema educativo segregado han desarrollado nuevos marcos legislativos con miras a atender a los alumnos con NEE dentro de la escuela ordinaria. La segunda de ellas es el intento generalizado que existe en Europa por conseguir un número mayor





Liderando investigación y prácticas inclusivas

de centros que atiendan a los alumnos con NEE desde una perspectiva inclusiva con el objetivo de que las familias cuenten con un abanico más amplio de posibilidades de escolarización para sus hijos.

Aunque queda trabajo que refuerce el cambio Hay que trabajar en unos ámbitos de actuación concretos:

- Cambios de actitud y en la formulación de las políticas (aclarar el término de educación inclusiva, abordar la falta de comprensión, sensibilidad y apoyo, crear políticas de desarrollo social y económico sostenibles a largo plazo, planteamiento multisectorial integral, diálogos nacionales y regionales).
- Lograr la inclusión mediante la atención y educación de la primera infancia (intervención temprana).
- Planes y programas de estudios inclusivos (transición y articulación coherentes de los planes y programas de estudios, cambios en los planes y programas, posibilidades de educación indirecta y no formal).
- Docentes y formación de docentes (programas de formación reorientados a la escuela inclusiva, la creación de incentivos que refuercen la posición social del docente).
- Recursos y legislación (reformular la legislación nacional, firmar y reflejar las convenciones internacionales, promover e imponer la aplicación de la política y la legislación, asignaciones presupuestarias equitativas, transparentes, responsables y eficientes).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2009). *Principios fundamentales para la Promoción de la Calidad de la Educación Inclusiva*. Recomendaciones a Responsables Políticos. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Recuperado (02.01.2018) de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-EN.pdf> .

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Ainscow, M. (2008). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. En L. Florian (Ed.), *The sage handbook of special education* (pp. 146-159). London: SAGE Publication Ltd.

Booth, T. (2009). El uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En C. Gineé, D. Duran, J. Font y E. Miquel (Coords). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 143-160). Barcelona: Horsori.

Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Open File: International developments in teacher education for inclusive education: issues and challenges. Prospects*, 159 (3), 303-318.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado (02.01.2018) <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

González González, M.^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

Ley 51/2003, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de Personas con Discapacidad (LIONDAU). Recuperado (02.01.2018) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE no 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado (16.12.17) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE no 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado (16.12.17) https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

ONU (1990). *World Declaration on Education For All Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand. Recuperado (20.12.17) <http://www.unesco.org/education/wef/enconf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>

ONU (1993). “*Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*”. Mediante resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993. Texto de la versión inglesa. Recuperado (20.12.17) <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

ONU (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO/Ministry of Education of Spain. (ED-34/WS/18) Recuperado (20.12.17) http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

ONU (2003). *Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar, 2000. Recuperado (20.12.17) http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml

ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado (20.12.17) www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Slee, R. (2008). Inclusive schooling as a means and end of education? En L. Florian (Ed.), *The sage handbook of special education* (pp. 160-174). London: SAGE Publication Ltd.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J.C. (2007). Internacionalización y Calidad Educativa. En M.A Sancho y M. De Esteban (Coord.), *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales)* (pp. 25-42). IV Encuentro sobre Educación en el Escorial (UCM). Madrid: Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC / UNESCO Santiago. Recuperado (20.12.17) <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- UNESCO (2008). “*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*”. Conferencia Internacional de Educación. 48ª reunión. UNESCO: Ginebra, Suiza, del 25-28 de noviembre de 2008. Recuperado(20.12.17)http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2013-2014. UNESCO. Recuperado (20.12.17) <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: UNESCO. Recuperado (02.01.2018) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>



EL RENDIMIENTO ESCOLAR ESPAÑOL A TRAVÉS DE LOS INFORMES PISA

ESTRADA DE MADARIAGA, M. DEL MAR¹, RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN²,
GUTIÉRREZ SEQUERA, M. DOLORES³, MOLINA PORTILLO, ELENA⁴

¹CEIP Reyes Católicos, Melilla, España
mestrada01@telefonica.net, España

²Grupo de investigación AREA (HUM-672) Universidad de Granada, España
rodri96@correo.ugr.es, España

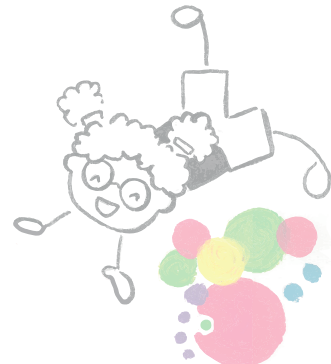
³Grupo de investigación AREA (HUM-672) Universidad de Granada, España
³CEIP Reyes Católicos, Melilla, España

majwags@gmail.com, España

⁴Universidad de Granada
elemo@ugr.es

Resumen. En este documento se van a exponer los informes PISA que se han ido sucediendo en los últimos años y sus evidencias acerca del rendimiento escolar español en comparación con los países de la OCDE en las competencias evaluadas por dichos informes, de manera que se pueda apreciar en qué posición nos encontramos como sistema educativo con respecto a los demás.

Palabras clave: Informes PISA, España, competencias, evaluación.





INTRODUCCIÓN

Son varios los estudios que en los últimos años se han venido sucediendo y mostrando evidencias de que nuestro país tiene muchas tareas que afrontar para mejorar los datos actuales. En este caso, el foco se ha puesto en los informes PISA, que nos proporcionan cada tres años una evaluación de los alumnos al final de la etapa de la enseñanza obligatoria en las áreas de lectura, matemática y competencia científica. Siguiendo las recomendaciones de la OCDE, este programa debe ser entendido como una herramienta a disposición de las instituciones que ayuda a los diferentes países miembro a conocer en qué áreas deben actuar para mejorar los niveles educativos («El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve», s. f.).

OBJETIVOS

El objetivo de este documento es realizar un breve recorrido por los informes PISA de los últimos años, en algunos casos centrándonos en ciudades concretas de nuestro país o en él en su conjunto, todo ello para observar y que valoremos la situación en la que se encuentra nuestro sistema educativo, así como sus puntos fuertes y los débiles a mejorar.

LA EDUCACIÓN Y SU PANORAMA

Informe PISA 2009

En este informe por ejemplo se pueden apreciar datos sobre la ciudad autónoma de Melilla, algo que en el siguiente del 2012 no, ya que allí no se llevó a cabo ese año. Por lo tanto, se van a comparar en este caso los resultados obtenidos en esta ciudad con los de España a nivel general. En la siguiente figura se puede apreciar que la adquisición de las competencias analizadas por el informe es más baja en esta ciudad que la media española:

Figura 1: Resultados Informe PISA 2009.

	OCDE	España	Melilla
Comprensión lectora	493	481	399
Comprensión matemática	496	483	409
Comprensión científica	501	488	404

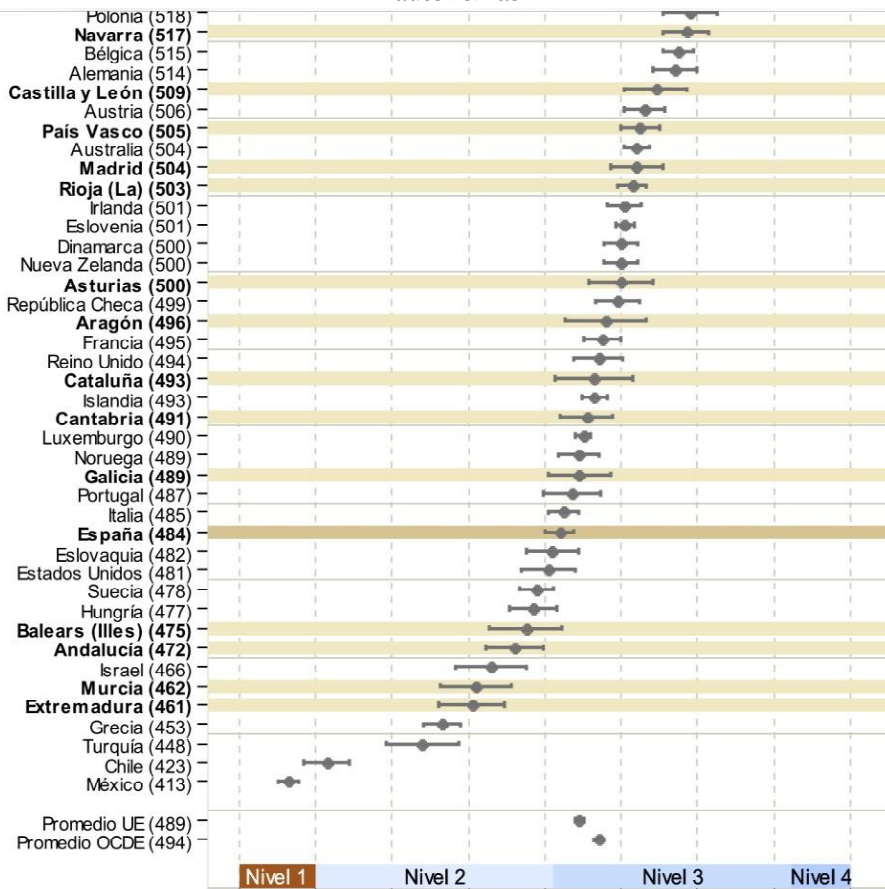
Fuente: Informe Pisa 2009 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011)

Informe PISA 2012

Siguiendo a (Estrada, 2017), podemos decir que los procesos que se evalúan de los alumnos en estos informes varían según el área, así en competencia matemática son el empleo de conceptos, datos, razonamientos matemáticos y valoración de resultados lo que se valora, por otro lado en el área de lengua se tienen en cuenta los aspectos de extraer la idea general del texto, o reflexionar sobre el contenido del mismo, y por último en ciencias lo principal a evaluar es la interpretación de las pruebas y su conclusión.

En la siguiente figura podemos observar el nivel en el área de matemáticas de los países de la OCDE así como no sólo de España, sino de algunas de sus comunidades autónomas. Es reseñable el hecho de que a pesar de haber comunidades dentro de España las cuales tienen muy buen nivel en esta área, la media española se encuentra muy por debajo de la media de muchos países.

Figura 2: Puntuaciones medias en matemáticas, según países y comunidades autónomas



Fuente: INEE, 2013; 2013





Evolución entre los años 2000 y 2012

En la siguiente figura se puede apreciar un análisis global de la evolución de España en cuanto las competencias que se evalúan en los informes PISA, así como de la OCDE en su conjunto y la diferencia entre ambas.

Figura 3: Evolución global de las competencias de los informes PISA entre los años 2000 y 2012.

		2000	2003	2006	2009	2012
ESPAÑA	Matemáticas		485			484
	Lectura	493			481	488
	Ciencias			488		496
OCDE	Matemáticas		500			494
	Lectura	500			494	497
	Ciencias			498		501
Diferencia/Promedio OCDE/ESPAÑA	Matemáticas		17			10
	Lectura	7			13	9
	Ciencias			10		5

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013)

Analizando la figura 3 concluimos que la media española sigue estando por debajo de la media de la OCDE con el paso de los años, siendo el área donde existe una mayor diferencia el de competencia matemática.

Informe PISA 2015

El informe PISA del año 2015 supone un punto de inflexión en los resultados obtenidos por nuestro país, ya que fueron más esperanzadores que los anteriores. Se rompió la brecha educativa con el resto de países de la OCDE, algo que se llevaba persiguiendo muchos años. En el área de lectura por ejemplo la media española superó la media de los países de la OCDE, situándose en cabeza junto con países como Suecia o Estados Unidos, y en cuanto a ciencias las medias se igualan.

Por otro lado, sigue habiendo diferencias en cuanto al número de alumnos con excelencia existentes en las aulas españolas, ya que es menor que en los países de la OCDE con una diferencia de un 3% en todas las competencias evaluadas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).



CONCLUSIONES

A partir de la exposición general de la sucesión de datos que se han ido obteniendo de la mano de estos informes, se puede concluir que:

1. Nuestro país se encuentra ahora mismo en un punto de equiparación con el resto de los países de la OCDE, lo que se puede traducir como la mejora progresiva aunque lenta en los últimos años de nuestro sistema educativo.
2. Se deben seguir mejorando estos resultados en la medida de lo posible, en tanto en cuanto, sigue habiendo diferencias con el resto de países incluidos en los informe, sobretodo en cuanto al nivel obtenido por chicos y por chicas, en este aspecto a nuestro país y sistema educativo le queda mucho por avanzar y mejorar.
3. Se recomienda que en los años sucesivos se siga una línea de investigación de estos informes y no sólo se extraiga información y comparaciones, sino que se analicen las causas de las diferencias o similitudes entre todos los países participantes para trabajar en ellas.
4. Por último, se recomienda profundizar en las razones del por qué esa diferencia entre las diversas comunidades o ciudades autónomas de España, tal y como hemos visto en el ejemplo expuesto en este documento (Melilla con respecto a otras comunidades), y solventar esas diferencias de manera satisfactoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. (s. f.). Recuperado (23.12.2017) de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Las cifras de Educación en España. Estadísticas e Indicadores curso 2013-2014. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>

Estrada, M. M., (2017). Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socio- culturales en la ciudad autónoma de Melilla (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España.

PISA (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado de www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html



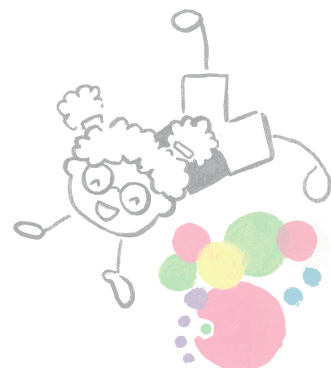
MEJORAR LA INCLUSIVIDAD DE LA ESCUELA RURAL EN ANDALUCÍA: MANIFIESTO DE COMPROMISOS PENDIENTES

RASO SÁNCHEZ, FRANCISCO, RODRÍGUEZ GARCÍA, ANTONIO MANUEL

Universidad de Granada, España.
fraso@ugr.es, arodrigu@ugr.es

Resumen. La escuela rural en España, y muy especialmente en Andalucía, ha demandado, desde tiempos inmemoriales, un tratamiento más equitativo tanto por parte de la administración pública como de la comunidad educativa. Con una identidad propia infravalorada tras una cultura popular de atraso, indiferencia y un urbanocentrismo radical, el medio rural organiza sus centros educativos con estrategias particulares de gestión que otorgan peculiaridades muy especiales a la acción formativa. Carente de los servicios sociales más elementales, y con un profesorado que cada vez tiene que hacer un esfuerzo profesional más importante para realizar su trabajo con ciertas garantías mínimas de excelencia, este tipo de centros precisan con urgencia, no sólo de más y mejores medidas de apoyo institucional para optimizar la calidad de su labor pedagógica, sino de un esfuerzo considerable por mejorar su capacidad inclusiva, que se ve seriamente mermada precisamente por las singularidades del contexto en el que se encuentran ubicados. El presente trabajo, haciéndose eco de estas necesidades, así como de sendos trabajos de investigación realizados sobre el particular, pretende añadir algo de luz y algunas reflexiones y directrices que contribuyan a la mejora de la inclusividad en un entorno tan sano y, a la vez problemático, como es de los colegios del medio rural andaluz, algo a lo que se dedicarán las siguientes páginas.

Palabras clave: Escuela Rural, Relación Escuela - Comunidad, Integración Escolar, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Satisfacción.





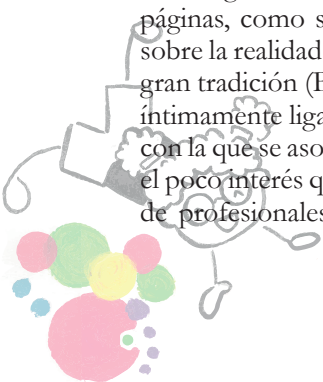
1. INTRODUCCIÓN: UNA MIRADA FUGAZ HACIA LA ESCUELA RURAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Muchas son las particularidades que caracterizan la figura de la escuela en el medio rural andaluz. De hecho, si nos remitimos *strictu sensu* a la definición formal de estas instituciones, encontramos ya cuatro rasgos dignos de consideración, a saber (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2015: 90; 2012):

- Ser las únicas en sus respectivas localidades de ubicación.
- Su estructuración en base a aulas multigraduadas.
- Su configuración de carácter unitario o con graduaciones incompletas que no superan las cuatro unidades.
- Su establecimiento en pequeños núcleos de población que no pueden, por imperativo legal, superar nunca un censo de 500 habitantes.

¿De qué estamos hablando entonces?. Ante todo, de centros que siempre se encuentran amenazados por el cierre administrativo ante la despoblación propia que suele acompañar a la evolución de las localidades en las que se encuentran sitios, y que, como ya se señalaba antes, no pueden pasar del medio millar de aldeanos por una cuestión meramente legislativa (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012), pero, sobre todo, y por encima de peculiaridades demográficas o jurídicas, se está haciendo referencia a entidades que exigen de su comunidad el importante esfuerzo y el desafío pedagógico de trabajar en aulas donde coexisten alumnos que cursan distintos grados, con niveles de desarrollo personal, capacidades y talentos muy diversos que, a la postre, no sólo reclaman a sus docentes un aporte adicional de trabajo e ilusión profesional, sino también una formación específica al respecto (Abós, 2011) que no han recibido nunca en la universidad, por cuanto la sociedad, en su malsana tendencia a primar la cultura urbana sobre la rural, les niega sin miramientos este tipo de instrucción al considerarla poco rentable o dirigida a colectivos marginales generalmente destinatarios, a su vez, de una infravaloración cultural ya casi globalmente formalizada, que, de ahora en adelante, se denominará *urbanocentrismo* (Boix, 2011; Boix & Bustos, 2014; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012; Santos, 2011; Sepúlveda & Gallardo, 2011).

A esta ya sería realidad de por sí hemos de añadir otros elementos de juicio que tienen igual o mayor relevancia en la problemática que se va a abordar en las siguientes páginas, como son, de un lado, la carencia manifiesta de investigación seria y formal sobre la realidad educativa de este entorno, un problema que ya presume, no sólo de una gran tradición (Boix, 2011; Bustos, 2011; Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012), sino que va íntimamente ligado a la cuestión urbanocéntrica, no sólo por la falta de rentabilidad real con la que se asocia, a nivel social e institucional, a este tipo de estudios, sino también por el poco interés que, a nivel divulgativo, suelen generar, así como por la casi total ausencia de profesionales debidamente cualificados para abordar este complejo escenario, en



virtud precisamente de la nula formación que, actualmente, ofrecen las universidades e instituciones de educación superior al considerar este tema como escasamente relevante o de difícil tratamiento científico (Abós, 2011; Boix, 2011; Bustos, 2011; Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012).

Por otro lado, y aunque el mundo rural está reclamando más que nunca la superación del urbanocentrismo mediante la apuesta paulatina por una cultura global más próxima a la Sociedad de la Información y la ciudadanía digital (Boix, 2011; Bustos, 2014; Raso, 2015; Sepúlveda & Gallardo, 2011), la realidad es que este tipo de escuelas también van harto retrasadas en la carrera de las T.I.C., ya que apenas se han instaurado programas oficiales de implementación tecnológica en el medio que les afecten o beneficien directamente (Forero, Alemán & Gómez, 2016; Raso, 2012; Raso, Aznar & Cáceres, 2014), siendo solamente la puesta en marcha de la Orden de 27 de Marzo de 2003 (Consejería de Educación y Ciencia, 2003), de creación de los centros T.I.C., la única medida legislativa formal que ha tenido, de manera continuada, alguna afectación de cara al fomento de este tipo de desarrollo técnico en la comunidad autónoma andaluza, y que, pese a ello, tampoco ha generado importantes mejoras para la labor cotidiana de estas instituciones (Bustos, 2014; Corchón, Raso & Hinojo, 2013; Raso, 2012, 2015; Raso, Aznar & Cáceres, 2014), por no mencionar el hecho de que muchos de los posibles efectos despedagógicos colaterales que puede generar su integración curricular, ni siquiera han tenido tiempo de ser evaluados e investigados debidamente antes de optar definitivamente por este tipo de herramientas en las aulas, y a pesar de ser ya todos testigos en nuestro día a día de numerosas consecuencias perversas que su uso está generando a nivel social (Spitzer, 2013).

No se pueden ignorar, de igual manera, otras situaciones que afectan muy directamente al buen funcionamiento de este tipo de colegios, como son (Boix, 2011; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Florian & Linklater, 2010; Forero, Alemán & Gómez, 2016; Forlin & Chambers, 2011; Gallego & Rodríguez, 2016; Hedegaard, 2012; Raso, 2015, 2012; Raso, Sola & Hinojo, 2017; Raso, Marín & Rodríguez, 2017; Sobrino, 2011; Sola, Lorenzo & Raso, 2011):

- Las carencias formativas del profesorado, no sólo para el ejercicio específico de la docencia en este contexto, sino para el fomento de una cultura inclusiva, la puesta en marcha de experiencias pedagógicas innovadoras basadas en las T.I.C., el desarrollo de la actividad investigadora en las aulas, etc
- La evidente falta, no sólo de recursos materiales, que azota al entorno social más inmediato de estos centros de enseñanza, sino también de los servicios públicos más perentorios como hospitales, ambulatorios, oficinas de correos, espacios deportivos, etc , y que dificultan notablemente el desarrollo del medio rural andaluz.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- La accidentada orografía del campo en Andalucía, que juega un papel primordial en lo referente a la comunicación entre las aulas de los C.P.R., la itinerancia del profesorado, la coordinación de tareas y actividades académicas y extraescolares, así como en los procesos de estabilización y sustitución de los profesionales en el caso de que se produzca alguna incidencia significativa que así lo exija.
- Etc...

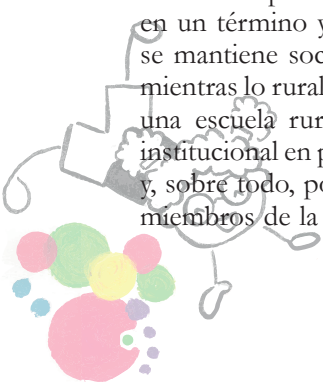
Ante esta bofetada de realidad tan contundente parece lógico preguntarse cómo se ha de mejorar la inclusividad, entendida en términos de total apertura hacia la comunidad educativa, por parte de este tipo de escuelas, en tanto en cuanto parece que sus singulares circunstancias más parecen jugar en contra de ella, que a su favor. En las siguientes páginas se pretende arrojar algo de luz sobre el particular

2. SUPERANDO LOS PRIMEROS OBSTÁCULOS SOCIALES

De acuerdo con Gallego & Rodríguez (2016) y Hedegaard (2012), el fomento de la inclusión educativa es un camino arduo no exento de numerosas dificultades que, generalmente, no resultan fáciles de salvar con medidas de intervención puntuales. Por poner algunos ejemplos de estas barreras, se pueden señalar, entre otras (Gallego & Rodríguez, 2016: 53-54; Hedegaard, 2012; Quaresma Da Silva, 2013; Salinas et al., 2013):

- La persistencia de determinadas creencias y prejuicios.
- El valor de la diagnosis para la exclusión.
- El poder de la financiación insuficiente.
- La falta de accesibilidad.
- La falta de formación y/o descoordinación en la prestación de servicios sociales elementales.
- Etc...

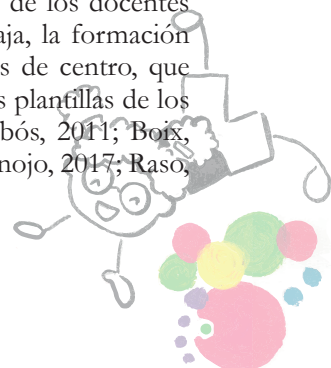
El primero de estos muros ya no resulta desconocido al lector si lo resumimos en un término ya acuñado en páginas anteriores: *urbanocentrismo*. Resulta obvio que si se mantiene socialmente la creencia de que lo urbano implica progreso y desarrollo, mientras lo rural es sinónimo de atraso y estancamiento, difícilmente se podrá conseguir una escuela rural más inclusiva. En ese sentido, precisamos de un apoyo social e institucional en pro de los valores de la cultura agraria, por los beneficios de la naturaleza y, sobre todo, por la notable mejora de la calidad de las relaciones existentes entre los miembros de la comunidad que se produce cuando estas tienen lugar en un ambiente



más reducido y estrecho (Raso, Marín & Rodríguez, 2017), algo que en núcleos urbanos es casi imposible y que, aunque parezca paradójico o redundante, se consigue sobre todo en las aulas, con una educación moral y ciudadana más proactiva y acorde con la equidad y el respeto a la diversidad (Boix, 2011; Bustos, 2014; Raso, 2015).

El uso del diagnóstico, por otra parte, puede ser efectivamente una nociva rémora para la mejora de la inclusión educativa si, en aras del mismo, nos limitamos a describir las deficiencias de contextos y personas sin poner, al menos, encima de la mesa una prospectiva directa y operativa de intervención social para la mejora de las problemáticas evaluadas. En el caso que nos ocupa, la investigación sobre el medio educativo rural (Boix, 2011; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Forero, Alemán & Gómez, 2016; Raso, 2015, 2012; Raso, Sola & Hinojo, 2017; Raso, Marín & Rodríguez, 2017; Sobrino, 2011) ya ha dejado, desde la perspectiva técnica y científica, meridianamente claro el panorama desolador que lo azota, haciendo mucho hincapié, no sólo en la amplia falta de recursos materiales y humanos que presentan sus colegios, sino también en la gran carestía de servicios y prestaciones sociales elementales que, a nivel sanitario, administrativo, infraestructural y comunicativo se viene sufriendo en este contexto desde tiempos inmemoriales, pero ello no es óbice para bajar más la persiana y mirar hacia otro lado, sino más bien, para todo lo contrario, para apostar por incentivos en mejoras sociales, por optimizar las vías de comunicación, por cambiar las condiciones de desarrollo profesional del maestro rural y, sobre todo, por aumentar las dotaciones de recursos pedagógicos de estas instituciones (Boix, 2011; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Forero, Alemán & Gómez, 2016; Raso, 2015, 2012; Raso, Sola & Hinojo, 2017; Raso, Marín & Rodríguez, 2017; Sobrino, 2011).

El poder de la financiación insuficiente y la falta de accesibilidad son dos problemas que vienen íntimamente relacionados desde el pasado: es evidente, por lo dicho anteriormente, que el medio rural andaluz precisa de una apuesta por la inversión económica y social mucho más fuerte que en tiempos pretéritos. Resulta inexcusable pedir una escuela más inclusiva en este entorno, con mayor apertura hacia la comunidad, si todavía, en los albores del siglo XXI, hay localidades que carecen de servicios elementales sanitarios, administrativos o deportivos mínimamente decentes, por no mencionar la amplia falta de recursos materiales en los colegios de estas aldeas o que las deficiencias de las infraestructuras comunicativas, en combinación con la particular orografía agraria de esta comunidad precisan de un serio proceso de abordaje y revisión que, no sólo va a mejorar las conexiones de transporte entre el campo y la ciudad, sino que va a resolver numerosos problemas que, hasta la presente, tienen un difícil tratamiento por parte de la administración pública, como son: la itinerancia de los profesores especialistas entre las aulas del C.P.R., la permanencia de los docentes en destinos rurales, la sustitución de los profesionales en caso de baja, la formación continua y el reciclaje o la coordinación de los proyectos educativos de centro, que siempre se ve seriamente amenazada al haber tanta inestabilidad de las plantillas de los maestros que deben estar plenamente involucrados en la misma (Abós, 2011; Boix, 2011; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012; Raso, Sola & Hinojo, 2017; Raso, Marín & Rodríguez, 2017; Sobrino, 2011).



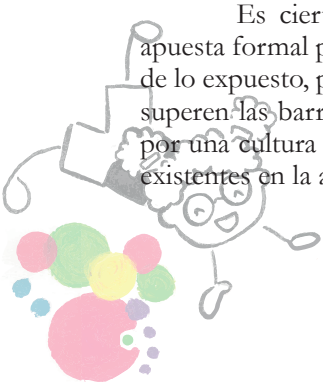


Quizá por esta última realidad, la última barrera a superar, la de la falta de formación y/o la descoordinación en la prestación de servicios sociales elementales, sea ya un factor cuya evidencia cae por su propio peso: casi un 90 % de los profesionales de la escuela rural en Andalucía no tienen siquiera estudios de grado o licenciatura (Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012), lo que implica que su preparación, en los tiempos que corren para la educación, es casi exigua pese a tener carácter superior, a lo que hay que añadir las dificultades que presentan los procesos de formación continua y reciclaje profesional, precisamente por la complicada situación de las comunicaciones terrestres para desplazarse a las universidades y centros del profesorado (Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012). En ese sentido, precisamos de una infraestructura T.I.C. mucho más fuerte que la que ha habido hasta ahora (Raso, 2012; Forero, Alemán & Gómez, 2016), en tanto en cuanto puede resolver este problema en tiempo real, y sin tener en cuenta los muchos impedimentos geográficos que este tipo de movilidad instructiva tiene que afrontar de continuar esta situación. Ello derivaría en dos ventajas incuestionables, a saber, por un lado, la mejora de la calidad de la formación de estos docentes y, por el otro, un aumento notable de la eficiencia en la prestación de muchos servicios sociales que, en la actualidad, se desarrollan de forma telemática en núcleos urbanos, en aras de facilitar su acceso a la ciudadanía (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012; Raso, Sola & Hinojo, 2017; Sobrino, 2011). De hecho, resulta casi inaudito que, en la era de Internet y la realidad virtual, cuando casi todo se hace ya con un teléfono móvil que cualquier persona lleva en el bolsillo, haya que hacer este tipo de reivindicaciones para el campo.

3. ¿QUÉ HACER, ENTONCES, ¿PARA TENER UNA ESCUELA RURAL MÁS INCLUSIVA?: UNA VISIÓN MÁS FORMATIVA Y CULTURAL

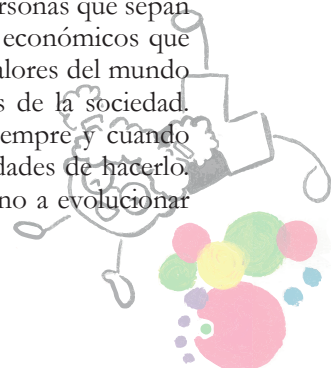
En vista de lo dicho, uno de los primeros pasos para mejorar la inclusividad de la escuela rural andaluza se antoja casi evidente: hay que apostar por la formación de su profesorado (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Corchón, Raso & Hinojo, 2013; Raso, 2012, 2015: 160-162), y no sólo en todos los aspectos considerados anteriormente, sino en materia de educación inclusiva específicamente (Corchón, 2005; Florian & Linklater, 2010; Forlin & Chambers, 2011; Gallego & Rodríguez, 2016; Hedegaard, 2012; Quaresma Da Silva, 2013; Raso, 2015; Salinas et al., 2013; Santos, 2011; Sobrino, 2011). No tiene sentido imbuir a un docente en una dinámica de apertura hacia la comunidad si no entiende las razones o no comparte la filosofía y, en ese sentido, la formación es una de las piezas clave para el desarrollo de una cultura más inclusiva (Sola, Lorenzo & Raso, 2011).

Es cierto: se precisa de más recursos, de mejores infraestructuras, de una apuesta formal por la tecnología en aras del medio agrario, pero, a tenor de buena parte de lo expuesto, parece que todo eso aparecerá cuando la comunidad y la administración superen las barreras más culturales, prescindan de la visión urbanocéntrica, y apuesta por una cultura más abierta a la diversidad en general, algo que, por muchos intereses existentes en la actualidad, parece cada vez más lejano (Raso, 2015, 2012).



El primer paso, en ese sentido, pasa por la conciencia personal y la introspección de todos los agentes de la comunidad educativa, si bien, para abordar este proceso por el camino correcto, también hay algunos aspectos importantes que debemos tener en consideración. Más concretamente (Boix, 2011; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Corchón, Raso & Hinojo, 2013; Raso, 2012, 2015: 160-162):

- El convencimiento, tanto por parte del mundo rural como del urbano, de que no existen valores que deban primar por encima de otros, sobre todo en el aspecto cultural e instruccional, en tanto que vendemos una realidad distorsionada del contexto en el cual se desarrollan nuestros alumnos.
- El mundo rural no es un entorno subdesarrollado ni un “*valle de los leprosos*” del cual hay que salir a la primera oportunidad que se nos presente. Sencillamente se trata de un contexto que, queriendo evolucionar al mismo ritmo que los demás, necesita de acciones y concepciones diferentes por parte de padres, alumnos y profesorado. Estas ideas y estas actuaciones distintas son las inducen al cambio, pero tampoco suponen, como mucha gente pueda pensar, grandes esfuerzos adicionales por parte de los miembros de la comunidad educativa, sino más bien de un poco más de entusiasmo y apertura mental.
- Aunque la acción del profesor en el aula es muy importante para el fomento de un cambio cultural más inclusivo, el punto de partida no se encuentra en su programación de aula, sino en el Diseño Curricular Base, en donde la administración educativa debe promover la complementariedad clara y no subjetiva de los valores rurales y los urbanos, así como el tratamiento y no la “*normalización*” de la diversidad, con la excusa de la comprensividad curricular. Dicha complementariedad debe, además, de ser justificada con presupuestos y dotaciones de recursos acordes con la visión de la realidad que se propone inculcar, y no con la más conveniente.
- A tenor de esto último, el Diseño Curricular Base debería ser fruto de un consenso más profundo entre los profesionales y estudiosos de la educación del contexto urbano con los del rural. No se busca desequilibrar la balanza de la justicia curricular a favor de uno u otro entorno, sino, más bien, ejercer la contrahegemonía del currículum contra la supremacía irracional de ciertos valores injustamente promovidos.
- La sociedad no demanda “*ciudadanos normalizados*” sino personas que sepan adaptarse a los cambios sociales, históricos, culturales y económicos que les toca vivir. En este sentido, no vale insinuar que los valores del mundo urbano son los que mejor se adaptan a las necesidades de la sociedad. El mundo rural también sabe progresar y adaptarse, siempre y cuando disponga de los mismos medios y las mismas oportunidades de hacerlo. Educar en los valores de la sociedad es enseñar al alumno a evolucionar



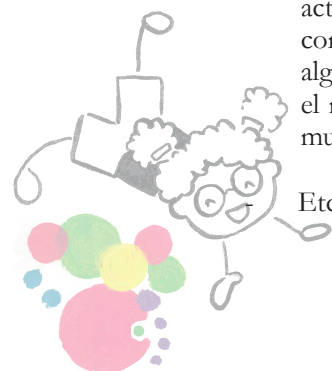


Liderando investigación y prácticas inclusivas

desde la perspectiva de su propia realidad, y asumiendo que su contexto puede complementarse con otros.

- La prepotencia de valores desaparece cuando tenemos claro que no existen clases sociales jerarquizadas y que nadie es mejor que nadie en función de ningún criterio. No existen perspectivas ni valores mejores, sólo diferentes. Trabajar la tierra es igual de esencial para la Humanidad que investigar en el campo de la neurología para curar la enfermedad de Alzheimer. Sólo debemos dejarlo claro y permitir que el individuo escoja lo que más le convenga.
- La evolución de la sociedad, del mundo urbano y del rural no consiste en la reproducción, sino en el reciclaje, en la capacidad de mirarnos al espejo e intentar eliminar aquello que nos sobra para poder seguir avanzando. Si fomentamos valores que apuesten por la continuidad, seguimos apostando por la misma injusticia curricular que, desde tiempos inmemoriales, superpone lo urbano sobre lo rural.
- Se debe, a toda costa, de escuchar al alumnado y a sus intereses en la elaboración del currículum, no sólo porque los jóvenes también ayudan a construir la sociedad en la cual vivimos, sino porque la realidad de su aprendizaje no se circunscribe a las cuatro paredes del aula. Si queremos que entiendan la necesidad de una convivencia armónica entre lo rural y lo urbano, hemos de dotarles de estrategias de aprendizaje que les ayuden a comprender este hecho fuera de las aulas cuando, en contra de lo que muchos puedan pensar, todavía siguen aprendiendo constantemente temas y contenidos de corte transversal. No se trata de decir a nadie a dónde tiene que ir, sino más bien cómo puede llegar a dónde desea.
- Lo rural no es aburrido, sólo ofrece unas opciones de ocio diferentes, igualmente sanas y, en una conjunción más armónica con la naturaleza. No se trata de traer al campo lo que no hay en la ciudad, sino de aprovechar los valores de cada entorno en función de donde nos encontremos y comprender su importancia y complementariedad. En este sentido, podemos y debemos aprovechar los muchos recursos didácticos privilegiados que la naturaleza ofrece, por su cercanía, a los alumnos del contexto rural.
- El mundo rural se debe abrir a la escuela y viceversa. Las fiestas, las actividades culturales, las tradiciones y los valores rurales son parte de los contenidos transversales del currículum escolar, pero una parte viva, no algo que pueda ser secuenciado en la programación de aula. La escuela y el mundo rural están en simbiosis, no en contacto. Ambos se benefician mutuamente de su unidad.

Etc...



¿De verdad es preciso continuar visto lo visto?. Parece que las directrices a seguir están bastante claras, si bien, lo más difícil parece ser conseguir el consenso y la buena voluntad de todos para ponerlas en marcha. Sólo el futuro dirá qué va a ocurrir

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abós, M.P. (2011). La Escuela en el Medio Rural y su Presencia en los Planes de Estudio de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de las Universidades Españolas. *PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 39 – 52.

Boix, R. (2011). ¿Qué Queda de la Escuela Rural?: Algunas Reflexiones Sobre la Realidad Pedagógica del Aula Multigrado. *PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 14 – 23.

Boix, R. & Bustos, A. (2014). La Enseñanza en las Aulas Multigrado: Una Aproximación a las Actividades Escolares y los Recursos Didácticos Desde la Perspectiva del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29 – 43.

Bustos, A. (2014). *La Escuela Rural*. Barcelona: Octaedro.

Bustos, A. (2011). Investigación y Escuela Rural: ¿Irreconciliables?. *PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 156 – 170.

Consejería de Educación y Ciencia (2003). *Orden de 27 de Marzo de 2003, por la que se Regula la Convocatoria de Selección de Proyectos Educativos de Centro Para la Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Práctica Docente*. B.O.J.A. nº 65 de 4 de Abril de 2003. Sevilla.

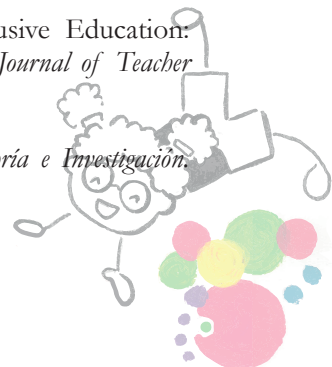
Corchón, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. Barcelona: DaVinci Continental.

Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning For All. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369 - 386.

Forero, F., Alemán, L.Y. & Gómez, M.G. (2016). Experiencias de los Docentes en la Implementación de las T.I.C. en Escuelas Rurales Multigrado. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y T.I.C.*, 5(1), 52 – 72.

Forlín, C. & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge But Raising Concerns. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17 - 32.

Gallego, J.L. & Rodríguez, A. (2016). *La Alteridad en Educación: Teoría e Investigación*. Madrid: Pirámide.





- Gallego, J.L. & Rodríguez, A. (2011). *Bases Teóricas y de Investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Hedegaard, J. (2012). Limits to Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89 - 98.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica 8 / 2013 de 9 de Diciembre Para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.)*. B.O.E. nº 295 de 10 de Diciembre de 2013. Madrid.
- Quaresma Da Silva, D. (2013). Dificultades y Resistencias Para la Inclusión Escolar: Los Peligros del Diagnóstico. *Decisión*, 35, 3 – 9.
- Raso, F. (2015). *Satisfacción del Profesorado en la Escuela Rural de la Provincia de Granada: Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Raso, F. (2012). *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.): Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Raso, F., Aznar, I. & Cáceres, M.P. (2014). Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación: Estudio Evaluativo en la Escuela Rural Andaluza (España). *PÍXEL □ BIT: Revista de Medios y Educación*, 45, 103 - 117.
- Raso, F., Marín, J.A. & Rodríguez, A.M. (2017). Análisis de la Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en la Provincia de Granada (España) Respecto a su Relación Personal y Profesional con la Comunidad Educativa. *European Scientific Journal (E.S.J.)*, 13(4), 27 – 50.
- Raso, F., Sola, T. & Hinojo, F.J. (2017). Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural de la Provincia de Granada (España) Respecto a la Organización Escolar. *BORDÓN: Revista de Pedagogía*, 69(2), 79 – 96.
- Salinas, M. et al. (2013). La Inclusión en la Educación Superior: Desde la Voz de Estudiantes Chilenos con Discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77 – 98.
- Santos, L.E. (2011). Aulas Multigrado y Circulación de los Saberes: Especificidades Didácticas de la Escuela Rural. *PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 71 – 91.

Sepúlveda, M.P. & Gallardo, M. (2011). La Escuela Rural en una Sociedad Globalizada: Nuevos Caminos Para una Realidad Silenciada. *PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 142 – 153.

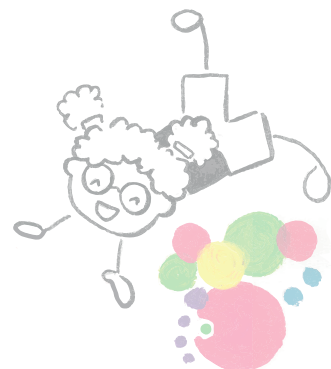


Mejorar la inclusividad de la escuela rural en Andalucía: manifiesto de compromisos pendientes

Sobrino, S. (2011). Hacia una Escuela Rural Inclusiva. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(1), 31 – 32.

Sola, T., Lorenzo, M.E. & Raso, F. (2011). La Nueva Cultura Inclusiva Escolar en los Escenarios de Crisis. En Lorenzo, M., Sola, T., López, M., Torres, C. & Raso, F. (Coords.), *Las Instituciones Educativas Ante la Crisis Económica* (pp. 27 – 44). Barcelona: DaVinci Continental.

Spitzer, M. (2013). *Demencia Digital: El Peligro de las Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Ediciones B.



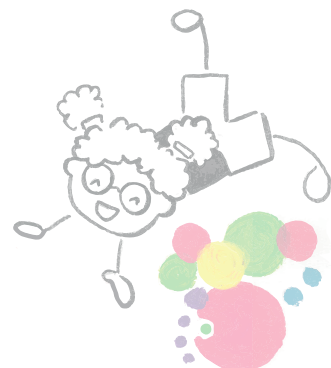
LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN LA L.O.M.C.E: LA VUELTA A LA PERSPECTIVA INDIVIDUAL- DEFICITARIA

NÚÑEZ MAYÁN, M^a TERESA

Universidad de A Coruña, España
teresa.nunez.mayan@udc.es

Resumen: El concepto de atención a la diversidad es polisémico. Amparándose en el mismo, se ofrecen respuestas educativas de carácter opuesto. En este trabajo se reflexiona sobre los distintos sentidos que adquiere este término en la práctica educativa para finalmente explicar el concepto de diversidad que subyace en el nuevo marco legislativo que toma cuerpo en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE). Se analizan las medidas de atención a la diversidad propuestas en la misma poniendo en evidencia como coinciden con lo que Ainscow entre otros autores, ha denominado perspectiva individual o deficitaria.

Palabras clave: inclusión, diversidad, perspectiva individual



INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El concepto de atención a la diversidad es polisémico. Amparándose en el mismo se ofrecen respuestas educativas de carácter opuesto. En este trabajo se reflexiona sobre los distintos sentidos que adquiere este término en la práctica educativa para finalmente explicar el concepto de diversidad que subyace en el nuevo marco legislativo que toma cuerpo en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Se analizan las medidas de atención a la diversidad propuestas en la misma poniendo en evidencia como coinciden con lo que Ainscow, entre otros autores, ha denominado perspectiva individual o deficitaria. Para este autor esta perspectiva opera en detrimento de los alumnos, a los que se supone que debe ayudar y produce una serie de consecuencias: fortalecimiento de las etiquetas, creación de un marco de respuestas diferenciado, la limitación de oportunidades y el mantenimiento del statu quo.

Nuestra hipótesis en este trabajo es que el nuevo marco legal que se genera con la LOMCE, en lo que respecta a la atención a la diversidad, a pesar de que en su exposición de motivos aboga por la inclusión, está anclado en esta visión individual y acarrea las consecuencias que Ainscow atribuye a esta perspectiva deficitaria opuesta al pensamiento inclusivo.

EVIDENCIAS

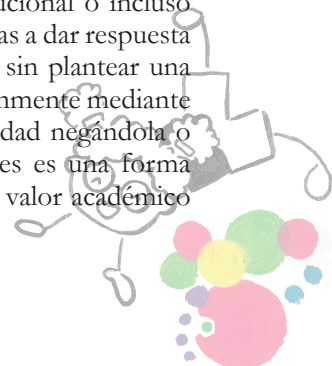
1. Las múltiples maneras de entender y dar respuesta a la diversidad educativa.

La diversidad es una característica intrínseca de cualquier grupos humano, también de los grupos educativos. En estos hace referencia a la variedad de características, intereses, motivaciones, capacidades, actitudes y aptitudes que poseen los alumnos y alumnas. Por lo tanto no es una característica de los individuos sino del conjunto del grupo. Estos son diversos porque están compuestos por personas que son diferentes entre sí. No son los individuos, o más en concreto, ciertos individuos que definimos como problemáticos, los que son diversos. (Parrilla: 2000, p.3). Si esto es así, diseñar una respuesta a la diversidad sería abordar el problema de los grupos en su conjunto y no de ciertos individuos que los conforman. Este razonamiento que parece elemental no está tan claro en las esferas de decisión de la política educativa, ya que frecuentemente se piensa que responder a la diversidad es atender individualmente a las necesidades de un grupo en particular de personas y no a las necesidades de todos y cada uno de los grupos educativos, ya que todos, por definición son diversos.

Ante la diversidad de los grupos educativos las macro políticas que se reflejan en la legislación y las micropolíticas que se desarrollan en las aulas han adoptado y adoptan diversas posiciones:

- **El ocultamiento o negación:** consiste en hacer invisible la diferencia. Es la posición que ha caracterizado la mayor parte de la historia educativa de la humanidad. La que silencia las voces (Torres, 1999, p. 132) de todo sujeto que no se ajusta a los patrones de normalidad establecidos en una determinada cultura escolar. Es el caso de niñas invisibles, de escolares gitanos, de niños y niñas pobres con el hambre pintada en su cara sin que la escuela la vea, de todos aquellos y aquellas para los que el aula es un lugar de sufrimiento porque les devuelve una imagen de sí mismos de incompetencia y derrota.
- **La segregación:** Responde a la diversidad, paradójicamente, clasificando al alumnado en grupos en función de sus similitudes, con la pretensión imposible de convertirlos en homogéneos, es decir, de eliminar la diversidad dentro de los grupos. Esta perspectiva también traspasa la historia educativa desde que las leyes de escolarización obligatoria hicieron imposible dejar fuera a ciertos sujetos. Es la medida que ponemos en práctica cuando recurrimos a la escolarización diferenciada en función de la capacidad, el género, la etnia, la cultura o la clase. Un procedimiento que, por increíble que parezca, encuentra cada vez más adeptos, aunque ahora en formatos más sutiles e incluso dentro de entornos ordinarios.
- **La aceptación de la diversidad como una característica de todo grupo y como un valor** Supone aceptar que en cada grupo habrá alumnado con intereses, motivaciones, capacidades y rendimientos diferentes. Desde esta perspectiva se defiende la heterogeneidad y se evita el agrupamiento por niveles de capacidad o conocimientos en las aulas. La diferencia se considera un factor de enriquecimiento y un estímulo para el progreso educativo de todo el alumnado, de los que saben más y de los que saben menos, de los que tienen más y menos capacidades. Es la base para construir una escuela para todos y todas, que venimos definiendo como una escuela inclusiva.

Bajo el paraguas del concepto de diversidad pueden ampararse prácticas educativas de sentidos opuestos. Es un término que se usa continuamente tanto en la legislación como en documentos de planificación educativa institucional o incluso particular. No obstante muchas de las propuestas que se dicen orientadas a dar respuesta a la diversidad, lo hacen mediante la negación de la misma, es decir sin plantear una respuesta pedagógica para la superación de las dificultades y más comúnmente mediante la segregación del alumnado que las presenta. Responder a la diversidad negándola o clasificando y agrupando al alumnado en función de sus capacidades es una forma de generar desigualdad al ofrecer al alumnado opciones de diferente valor académico





y profesional que condicionarán su futuro desde edades muy tempranas (Gimeno, 2000).

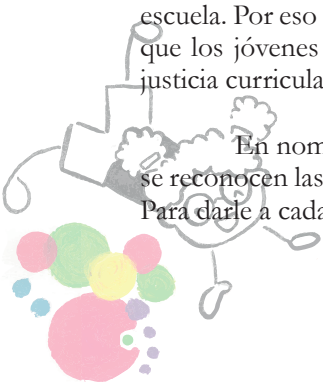
Responder a la diversidad desde la equidad significa reconocer las desigualdades con las que muchos alumnos y alumnas llegan a la escuela y hacer girar la calidad educativa sobre la construcción de una organización y una práctica pedagógica capaz de compensar esas desigualdades de partida y no de apresurarse a consagrarlas y reforzarlas en la escuela. Esto último es lo que se hace cuando se crean subgrupos de nivel que alejan a ciertos alumnos y alumnas de las oportunidades que tienen sus compañeros y compañeras o cuando se adelanta, como se está haciendo en los últimos años y en mayor medida con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), la edad en la que se ponen en práctica las medidas extraordinarias. Es cierto que en un determinado momento de la escolarización, para algún alumnado, puede ser beneficiosa la aplicación de estas medidas, pero no deben ser precoces ni se han de poner en práctica antes de haber ensayado todas las medidas ordinarias al alcance del profesorado (Forteza, 1997). Refiriéndose a este tema, la profesora Elena Martín (2000) propone hacer “uso pero no abuso” de las medidas extraordinarias alertando de los peligros de un posible exceso que parece ya servido igual que el profesor Antonio Viñao, cuando hace ya bastantes años, anunciaba el darwinismo social que la nueva ley hace hoy realidad:

“profetizar es siempre comprometido, pero a riesgo de equivocarme, ¡ojalá sea así!, pienso que la oposición entre la ideología neoliberal y el ideal comprensivo puede conducir a introducir programas de Garantía social a partir de los catorce años o a establecer en el segundo ciclo de la ESO (14-16), o a establecer en su último curso, dos vías: una terminal, con predominio de materias y opciones tecnológico-profesionales, y otra, más academicista, que conduciría al bachillerato si se admite además, la diversificación de los centros públicos y privados en función de la oferta educativa que proporcionen, habremos regresado al sistema de vías paralelas. He ahí cómo el neodarwinismo social y una mal entendida “atención a la diversidad” terminan con cualquier intento de ideal comprensivo de mitigar la desigualdad social a través de la educación” (Viñao, 1997, p.16)

2. La aceptación y el respeto a la diversidad es el soporte de la escuela inclusiva

La escuela que respeta la diversidad es una escuela inclusiva que admite las diferencias, pero cuando estas son fruto de la desigualdad de oportunidades evita reforzarlas y perpetuarlas. Es una escuela que parte de que el futuro del alumnado está por construir y se niega a admitir que esté determinado por el bagaje con el que llega a la escuela. Por eso apuesta por prolongar los tiempos y los espacios comunes favoreciendo que los jóvenes se eduquen juntos el mayor tiempo posible para aplicar medidas de justicia curricular que permitan reequilibrar las limitaciones y la falta de oportunidades.

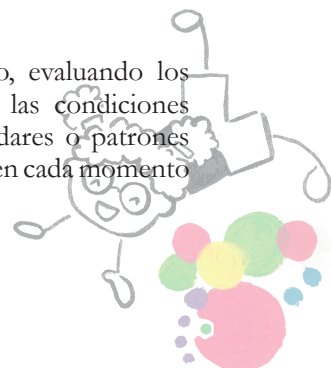
En nombre de la atención a la diversidad, frecuentemente se hace lo contrario, se reconocen las diferencias con medidas que perpetúan las condiciones de desigualdad. Para darle a cada cual lo que supuestamente necesita se establecen grupos homogéneos



desde la educación básica, en los que en un proceso muchas veces inconsciente, se reduce y se restringe el currículum que se le ofrece a este alumnado. Cuanto más precoz sea el agrupamiento específico, más grave será la restricción curricular y más puede repercutir en el futuro académico y profesional del alumnado.

Las medidas de atención a la diversidad para que no se conviertan en lo contrario de lo que pretenden ser y acaben desembocando en la segregación, han de ser coherentes con los principios en los que se basa la educación inclusiva (Staimback, Staimback, 1999; Ainscow):

- Respeto a la heterogeneidad de los grupos: Los entornos de aprendizaje son más ricos si dentro del grupo se conserva la misma diversidad natural que existe en el entorno en el que se desarrollan y crecen los alumnos y alumnas. Los agrupamientos diferenciados establecen diferencias que adoptan frecuentemente un carácter jerárquico. El propio alumnado identifica inmediatamente cuales son los grupos sobre los que existen expectativas positivas y los que se crean para que no sean un estorbo para los primeros.
- Un currículum común: Intenta proporcionar las mismas experiencias de aprendizaje a todo el alumnado. Si este currículo se restringe total o parcialmente se corre el riesgo de limitar las oportunidades académicas y laborales del alumnado.
- Un currículum adaptado que permita dar respuesta a las diferencias individuales dentro del contexto ordinario. Teniendo en cuenta que cuanto más ordinaria y menos excepcional sean las adaptaciones más facilitarán el progreso educativo del alumnado. Cuanto más
- Compartir los mismos espacios y tiempos de aprendizaje: Pretender implementar las adaptaciones del currículum en un contexto extraordinario, aunque sólo sea parcialmente, suele desembocar en la realización de un currículum paralelo, y por definición las paralelas nunca se encuentran.
- Un currículum flexible: que respete las diferencias individuales sabiendo que los patrones de edad y curso son demasiado rígidos para adaptarse al desarrollo madurativo del alumnado, por lo tanto el establecer períodos amplios para alcanzar los objetivos supone en sí mismo una medida de respuesta a la diversidad.
- Un lugar que promueva el éxito de todo el alumnado, evaluando los progresos en referencia a la situación de partida y a las condiciones personales del alumnado no en función de unos estándares o patrones definidos previamente como objetivos o metas a alcanzar en cada momento determinado. Una evaluación realmente formativa.





3. La evolución de las medidas de atención a la diversidad en ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.)

La atención a la diversidad, si nos atenemos a los textos de la legislación educativa, viene siendo uno de los temas claves de nuestro ordenamiento jurídico, especialmente desde la L.O.G.S.E. (1990) y también en la L.O.E. (2006). La nueva ley de Educación, que inició su andadura en 2014 (LOMCE), incorpora también medidas que directa e indirectamente afectan a la atención a la diversidad, pero muchas de ellas suponen un retroceso respecto a las medidas que estaban vigentes, y la mayoría se orientan en un sentido opuesto a los principios de la escuela inclusiva, o cuando menos, sus implicaciones didácticas ponen en riesgo el avance hacia la inclusión. En el cuadro adjunto, se muestra sintéticamente como estas propuestas se orientan en dirección opuesta a los principios que se consideran claves en la escuela inclusiva, a los que nos referimos en el apartado anterior.

MEDIDAS QUE AFECTAN A	SITUACIÓN PREVIA	LOMCE	IMPLICACIONES Y RIESGOS
ORGANIZACIÓN	Organización en Ciclos de la enseñanza obligatoria	Organización en cursos independientes	Menor flexibilidad. Mayor homogenización
EVALUACIÓN DEL ALUMNADO	Evaluación continua. Sustitución de calificaciones numéricas por términos descriptivos en Primaria	Evaluación en 3º de Primaria Evaluación (reválida) en sexto de primaria Evaluaciones de curso en secundaria Evaluación (reválida) al final de la etapa obligatoria.	Riesgo de condicionar la acción pedagógica y la innovación Evaluación externa, desligada de la enseñanza y de la práctica pedagógica diaria Favorece la clasificación del alumnado en función del rendimiento Potencia la creación de Necesidades Educativas y la multiplicación de programas de Refuerzo Rechazo del alumnado con Necesidades Especiales Jerarquías entre centros. Homogeneización del alumnado
EVALUACIÓN DE CENTROS		Evaluación de centros en función de resultados del alumnado	

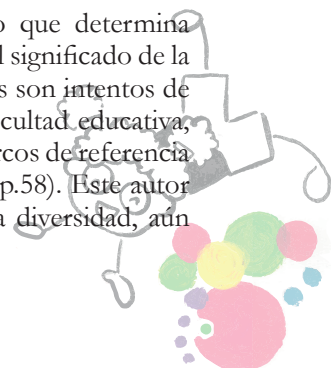


La respuesta a la diversidad en la L.O.M.C.E: la vuelta a la perspectiva individual-deficitaria

CURRICULUM	Currículum común de 12 a 16 años	3º curso: diferenciación curricular en matemáticas: Académicas o Aplicadas	Condiciona el futuro académico. Riesgo de restringir oportunidades. Homogeneización
TITULACIÓN	Titulación única al superar la Educación Secundaria Obligatoria	Titulación diferenciada en función de la opción elegida	Diferente valor en el mercado laboral. Riesgo de restringir oportunidades
MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	L.O.G.S.E después de los 16 años. L.O.E., excepcionalmente a los 15. desde 3º curso	Desde los 15 años y 2º curso de Enseñanza obligatoria	Clasificación por rendimiento diferenciación curricular homogeneización riesgo de restringir oportunidades
	Programa de Diversificación Curricular (PDC) desde 3º y 4º de ESO	Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (art. 27) desde 2º de ESO, siempre que se haya repetido un curso en cualquier etapa. No se fija límite de edad	Organización y currículum diferentes. Metodología específica. Clasificación del alumnado por rendimiento homogeneización Riesgo de restringir oportunidades
	Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) contempla un módulo voluntario para acceder al título de ESO	Formación Profesional Básica pueden implantarse, excepcionalmente, desde 2º de ESO. No permite el acceso al título de ESO	Organización curricular diferente a la ordinaria clasificación del alumnado por rendimiento homogeneización riesgo de restringir oportunidades

4. La perspectiva individual como soporte de las medidas adoptadas

Una perspectiva para Mel Ainscow es el “supuesto básico que determina nuestras actitudes, valores y creencias y nos lleva a prever el carácter y el significado de la información que nos llega. Por lo tanto, las perspectivas que definimos son intentos de caracterizar formas alternativas de contemplar el fenómeno de la dificultad educativa, basado en supuestos que llevan a explicaciones diferentes, distintos marcos de referencia y diferentes tipos de cuestiones de las que ocuparse” (Ainscow, 2001, p.58). Este autor considera que la perspectiva predominante en la interpretación de la diversidad, aún





a pesar de los avances logrados en los últimos años, es la perspectiva que denominó individual (Ainscow, 1995,2001).

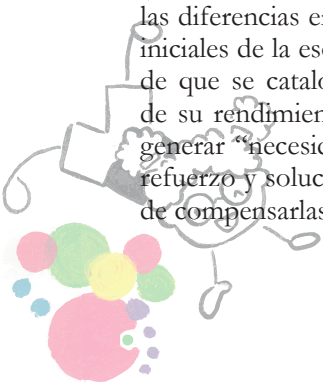
La perspectiva individual se caracteriza por entender que los problemas que surgen en las aulas son causados por aquellas personas que por una u otra razón, se alejan de la normalidad. De este modo se naturaliza el fracaso educativo atribuyéndole al individuo toda la responsabilidad en el mismo sin tomar en cuenta las condiciones culturales, sociales, económicas y pedagógicas subyacentes en su situación. En el modelo individual-deficitario se entiende que hay dos tipos de alumnado diferente, el “normal que es el que se adapta a los estándares académicos y consigue el éxito escolar” y el “distinto, especial, diferente” que es sujeto de fracaso. La diversidad se considera como un problema en las aulas y se propone que aquellos que tengan dificultades reciban una enseñanza juntos, en grupos especiales y con un curriculum diferenciado.

En el modelo de atención a la diversidad que da soporte a la inclusión, se considera que la diversidad es un valor y que los contextos heterogéneos son el entorno de aprendizaje más favorable. Se pretende reconocer las diferencias para combatir la desigualdad no para cronificarla ofreciéndole alternativas de menor valor académico y social a aquel alumnado que tiene más dificultades.

Nos basaremos en las aportaciones de Mel Ainscow (1995, pp.27-40) para intentar explicar como la LOMCE se inspira en esta perspectiva individual y deficitaria por lo que resulta un lastre para construir la escuela inclusiva. Para este autor esta perspectiva opera en detrimento de los alumnos, a los que se supone que debe ayudar y produce una serie de consecuencias: fortalecimiento de las etiquetas, creación de un marco de respuestas diferenciado, la limitación de oportunidades y el mantenimiento del “statu quo”. Nuestra hipótesis en este trabajo es que el marco legal que se genera con la LOMCE, en lo que respecta a la atención a la diversidad, a pesar de que en su exposición de motivos aboga por la inclusión, está anclado en esta visión individual y acarrea las consecuencias que Ainscow atribuye a esta perspectiva deficitaria opuesta al pensamiento inclusivo:

4.1. El riesgo de aumento de las etiquetas y de la clasificación del alumnado y de los centros

Uno de los cambios sustanciales se produce en el sistema de evaluación del alumnado. Se introducen dos evaluaciones individualizadas, antes denominadas reválidas, al final de cada una de las etapas obligatorias y dos pruebas de evaluación intermedias (art. 20, 21, 29, 36). Un sistema permanente de control en el que se ponen en evidencia las diferencias entre el alumnado de manera palpable y continua, desde los momentos iniciales de la escolarización. Los peor parados van a ser los más vulnerables. El riesgo de que se catalogue y clasifique al alumnado desde los primeros cursos en función de su rendimiento se incrementa considerablemente. El propio sistema contribuye a generar “necesidades educativas especiales” para las cuales se propondrán grupos de refuerzo y soluciones individuales y diferenciadas cristalizando las diferencias en lugar de compensarlas en las aulas comunes.



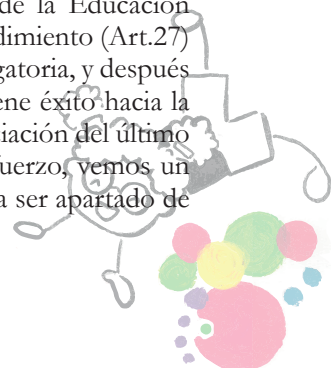
También se introduce la especialización de los centros (art.122.bis, art. 147,2). Sí unos se orientan a la excelencia y otros a la atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ¿cuáles son los que disfrutarán de más prestigio y para quién estarán reservados? Si los centros son evaluados y clasificados en función del rendimiento de su alumnado, en un sistema que mide lo que sabe medir y no lo que en realidad merecería ser medido, el alumnado en desventaja sea por motivos sociales, de discapacidad o simplemente por bajo rendimiento, difícilmente va a ser bien acogido. La LOMCE, como explica el profesor López Melero (2016, p. 169) es muy elocuente en el reconocimiento de los talentos en todo el alumnado y selecciona a ése en función de los mismos, en lugar de plantear soluciones equitativas para superar las desigualdades educativas. Es una ley que cuida y se preocupa mucho más de lo que denomina como “excelencia” que por la igualdad y la construcción de una educación equitativa y común para todo el alumnado.

4.2. La limitación de oportunidades: doble vía en la enseñanza obligatoria o a la vuelta a un sistema dual

La línea que diferencia el reconocimiento de la diversidad de la generación de desigualdad es muy fina. Uno de los criterios que nos permite distinguir cuando pasamos de la primera a la segunda es analizar si las respuestas que ofrecemos al alumnado con dificultades llevan consigo una reducción de sus oportunidades educativas o laborales. Sí para responder a la diversidad dirigimos al alumnado a vías de distinta consideración y poder, de distinto valor, estamos generando desigualdad. Una de las novedades principales de la nueva ley es la introducción en el último curso de la Educación Obligatoria de dos vías una académica y otra aplicada (art. 25), que se concretan en dos titulaciones diferentes con distinto valor en el ámbito laboral y educativo. Adelantando el momento de una elección tan trascendente restamos tiempo para la evolución y maduración personal. Incrementamos las posibilidades de que la decisión esté más condicionada por factores sociales que académicos.

4.3. Un marco de respuesta curricular diferenciado: currículos paralelos y cuestionamiento de la comprensividad

La respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva adquiere su sentido en los contextos ordinarios. Trata de modificar la vida de las aulas para que den cabida a las diferencias en lugar de generar respuestas, espacios y currículos diferenciados para el alumnado que tiene dificultades. La nueva ley opta, sin embargo, por esta última alternativa. Propone múltiples programas paralelos con un currículum diferenciado y además permite aplicar alguno de ellos desde el segundo curso de la Educación Secundaria. Los llamados Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (Art.27) pueden iniciarse una vez cursado el primer curso de la Educación Obligatoria, y después de cursado el segundo curso puede orientarse al alumnado que no tiene éxito hacia la Formación Profesional Básica (art. 41.1.b.) Si a esto unimos la diferenciación del último curso de la etapa obligatoria, y la proliferación de Programas de Refuerzo, vemos un sistema compartimentalizado en el que el alumnado en desventaja va a ser apartado de





las aulas ordinarias y alejándose progresivamente del currículum ordinario, poniendo en cuestión el sentido de la enseñanza comprensiva entendida como aquella que atiende a todos los estudiantes en un único tipo de centros, formados a través de un currículum común y por los mismos docentes.

4.4. El mantenimiento del “*statu quo*”

La multiplicidad de grupos organizados en función de capacidades y rendimiento hace que la organización y el currículo de las aulas ordinarias no se sometan a crítica. Se parte del supuesto de que son los individuos que fracasan los únicos que precisan un cambio. El sistema educativo, por lo tanto, se entiende que no precisa renovación. Los programas extraordinarios suelen venir acompañados de recomendaciones metodológicas innovadoras: globalización curricular, significatividad de los aprendizajes, interdisciplinaridad, aprendizaje vivencial, trabajo cooperativo. ¿Pero no es eso precisamente lo que precisa el conjunto del sistema educativo? ¿Por qué no incorporar esas innovaciones a todo el alumnado? Hay muchos indicios de que esta nueva ley apuntala un cierto darwinismo social y educativo que desde una mal entendida atención a la diversidad, puede consagrar y perpetuar las diferencias y con ellas la desigualdad y la exclusión de los que más precisan la acción compensadora del sistema educativo. La perspectiva individual y deficitaria en la que se sustenta no puede favorecer la verdadera inclusión.

CONCLUSIONES

Estamos ante un marco legal que refleja una concepción individual de la diversidad, que naturaliza los problemas del sistema educativo haciéndolos recaer sobre los individuos que no se adaptan a las exigencias de este. Busca la solución a estos problemas promoviendo la homogeneidad y la restricción del currículo, impulsando agrupamientos diferenciados y homogéneos del alumnado frente a la heterogeneidad que se propone como medio idóneo para el desarrollo de la escuela inclusiva. Que opta por la segregación en múltiples grupos que más que respetar la diversidad corren el riesgo de convertirse en grupos perpetuadores de las desigualdades con las que los individuos llegan al sistema educativo. Una ley que da la espalda a la escuela comprensiva que proponía un tronco único y un currículum común en toda la educación básica y obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Forteza, M.D. (1997). *Perspectivas curriculares para los alumnos con necesidades*



La respuesta a la diversidad en la L.O.M.C.E: la vuelta a la perspectiva individual-deficitaria

educativas especiales. En A. Sánchez y A. Torres (Coords.), *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.

Gimeno, J. (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En R. Alcudia. *La atención a la diversidad*. Madrid: Graó.

López Melero, M. (2016). La LOMCE. Un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E. N° 295 de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Martín, E. (2000). Programas de diversificación. Uso pero no abuso. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 18-23.

Núñez, M. T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Bertamiráns: Laiovento.

Parrilla, A. (2000). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *FORCE Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(2), 39-56.

Torres, J. (1994). Los contenidos culturales, la diversidad cultural y la función de las instituciones escolares. En J. Torres (1994) *Globalización e interdisciplinaridad* (1° Ed.), Madrid: Morata.

Viñao (1997). Educación comprensiva. Experimentando con la utopía. *Cuadernos de pedagogía*, 260, 10-17.



DERECHOS DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: ANÁLISIS DEL ARTÍCULO 12 DE LA CONVENCIÓN DE LA ONU (CDPD)

CAMPILLO DRIÉGUEZ, OLGA¹, FERRÁNDEZ CUELLO, ROSARIO AURELIA², GARCÍA HARO, MARÍA DEL ROCÍO³, NAVARRO LÓPEZ, ROSA MARÍA⁴, MOLINA SAORÍN, JESÚS⁵

Universidad de Murcia, España

¹olgacamdri@gmail.com, ²rosario.ferrandezc@gmail.com,

³mariadrociogh@hotmail.es, ⁴rosanavarro676@gmail.com,

⁵jesusmol@um.es

Resumen. Tras años de exclusión y marginación del colectivo de personas en situación de discapacidad, hemos considerado relevante llevar a cabo una revisión teórica con la que pretendemos, por un lado, fundamentar una posterior investigación que nos permita averiguar el grado de conocimiento existente en la comunidad universitaria de Murcia al respecto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas *en situación de* Discapacidad (en adelante CDPD o Convención), y concretamente algunos aspectos que recoge el art.º 12 de la misma. Y, por otro lado, abordar una cuestión fundamental relacionada con las personas en situación de discapacidad: su derecho como personas a ser reconocidos como tal, y su derecho como personas a ser reconocidos –por una parte– como titulares de derechos y, por otra, como sujetos capaces de poder ejercerlos en igualdad de condiciones.

A lo largo de las siguientes páginas se aborda –específicamente– el art.º 12 de la CDPD (–igual reconocimiento como persona ante la ley–). Constituye un tratado internacional de Naciones Unidas sobre los derechos del colectivo de las personas en situación de discapacidad, firmada y ratificada por el Gobierno de España en el año 2008. Con la revisión se aborda la personalidad jurídica, cómo es reconocida por la Convención, y las cuestiones e implicaciones que supone para las personas en situación de discapacidad.

Palabras clave: CDPD, capacidad jurídica, situaciones de discapacidad, capacidad de obrar y derechos humanos.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El concepto de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Verdugo y Urríes (1999) nos hablan del modelo social y defienden que la concepción de discapacidad es una –construcción social– impuesta, a lo que la CDPD añade que es el –resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones–. Para llegar a conseguir una inclusión real, debemos relacionar el concepto con el constructo de calidad de vida y el poder de los apoyos individualizados para alcanzar un cambio de paradigma (Scharlock, 2010, p.12).

A través de la CDPD se pretende restaurar la visibilidad de estas personas en el ámbito de los valores y del derecho, tratando –además– de cambiar la concepción de que solo son dignas aquellas personas que son capaces de comunicar, razonar y sentir, por otra percepción donde la dignidad es inherente a todo ser humano (Palacios y Bariffi, 2007). El concepto de discapacidad es entendido como la interacción entre las características de una persona y las barreras sociales con las que se enfrenta, por lo que en este trabajo –y siguiendo a Molina (2017)– hablaremos de **personas en situación de discapacidad**, haciendo nuestros muchos de los planteamientos de este autor.

De acuerdo con el capítulo 3 del Informe Mundial sobre el Derecho a Decidir de la personas con Discapacidad (2014), desde que entró en vigor la Convención, existe gran debate entre los gobiernos, académicos y responsables de formular políticas con respecto al art.º 12 y el derecho a la capacidad jurídica. Gran parte de ese debate se centra en las estructuras jurídicas formales que despojan a la persona del poder para tomar decisiones sobre su propia vida. A ese respecto, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) mantiene un seguimiento del impacto jurídico que supone el igual reconocimiento ante la ley, con el fin de provocar un cambio legislativo armonioso en el marco de la Convención.

OBJETIVOS

Con este estudio se pretende abordar las siguientes cuestiones:

- Analizar el art.º 12 de la CDPD.
- Conocer las implicaciones que tiene el art.º 12 de la CDPD en la actualidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

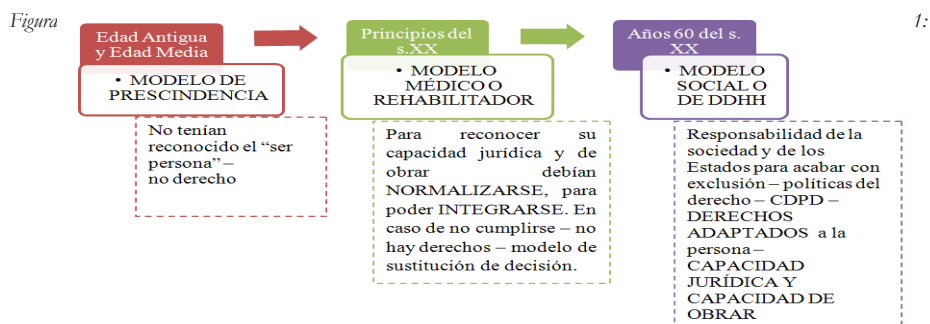
Análisis del concepto de personalidad jurídica: capacidad jurídica y capacidad de obrar, y su evolución de acuerdo a los distintos modelos teóricos.



Derechos de las personas en situación de discapacidad: análisis del artículo 12 de la Convención de la ONU (CDPD)

Tal y como queda reflejado en el ordenamiento jurídico de nuestro país, debemos diferenciar entre personalidad jurídica, capacidad jurídica y capacidad de obrar. Con la **personalidad jurídica** se aborda la capacidad de ser reconocido como persona ante la ley, lo cual es previo a adquirir derechos y deberes. Dentro de la personalidad jurídica hay dos dimensiones; por un lado, la dimensión estática o pasiva que es la capacidad para ser titular de derechos (**capacidad jurídica**) y, por otro lado, la dimensión dinámica o activa, la aptitud de ejercer esos derechos (**capacidad de obrar**).

Observemos, a continuación, la diferencia en los distintos modelos históricos reconocidos socialmente y su implicación respecto a la capacidad jurídica y de obrar.



Modelos y reconocimiento jurídico. Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 1, se ha avanzado desde el modelo de prescindencia, en el que el colectivo en situación de discapacidad no era reconocido ni como persona, al modelo social que como establece Barranco et al. (2012) –aporta una respuesta basada en los derechos humanos que supone comprender que todas las personas somos –sujetos de derechos– y no simples –objetos– de políticas asistenciales–. El reconocimiento de la capacidad jurídica de cualquier persona implica, tener en cuenta tanto la titularidad de un derecho como la capacidad de ejercerlo

Como exponen Bariffi y Palacios (2007) este reconocimiento –abre el camino– para reconocer su discurso jurídico.

La CDPD obliga a que se regule la capacidad jurídica como una parte esencial de una reforma integral orientada a lograr la igualdad de derechos de estas personas. El otorgarle la capacidad jurídica a una persona implica que es idónea, es decir, que reúne las condiciones necesarias para recibir los efectos jurídicos y que sus actos son eficaces. Por lo tanto, es preciso admitir la capacidad de la persona.

Analicemos a continuación la definición expuesta por la Real Academia Española (RAE) de la capacidad jurídica como la –aptitud legal para ser sujeto de derechos y obligaciones–, y de la capacidad de obrar como la –aptitud para ejercer personalmente un derecho y el cumplimiento de una obligación–. Ambas definiciones



recogen el concepto de “**aptitud**”, es decir, la habilidad o capacidad *de la persona* para realizar una actividad, recayendo, por tanto, la responsabilidad en el sujeto. Por lo tanto, la mirada con esta definición se centra en la persona. Se defiende que para considerar válido el ejercicio de esos derechos de este colectivo, han de tener lo que se denomina “**capacidad natural**”, es decir, la capacidad de entendimiento y juicio suficiente para comprender, dada una determinada situación, las consecuencias de una decisión. A pesar de que en el art. 30 del Código Civil se reconoce que la personalidad jurídica se adquiere desde el nacimiento, y de que en su art. 322 se expone que –toda persona mayor de edad es capaz–, la capacidad de obrar, de ejercer esos derechos, está limitada a determinadas circunstancias dado que se mantiene el modelo médico - rehabilitador, sin considerar la prohibición de tal discriminación tal y como se establece en el art. 5 de la CDPD.

Actualmente, hay países en los que se reconoce la capacidad de tener derechos pero no de ejercerlos. Como expone Barranco et al. (2012) en España la capacidad de obrar se puede incluso anular a través de la **institución de la incapacitación**, un mecanismo restrictivo de los derechos de este colectivo, a través de un pronunciamiento en sede judicial (art. 199 del Código Civil). La restricción se considera legítima y **necesaria para la protección** de determinadas personas en situación de discapacidad y, especialmente, de terceros. La incapacitación total supone que la persona en esta situación se someta a **tutela**, es decir, se establece una restricción general de la aptitud, que se supone que tiene toda persona para ejercer libremente sus derechos; si la incapacitación es parcial, se somete a **curatela**. En el art. 267 del Código Civil se expone que se otorgará a un tutor como representante del –incapacitado– o menor, salvo para aquellos actos que pueda realizar por sí solo, ya sea por disposición expresa de la Ley o de la sentencia de incapacitación.

EVIDENCIAS

Cuestiones que se plantean cuando se habla del artículo n.º 12 e implicaciones.

El art.º 12 se considera la gran base de la CDPD. De acuerdo a la RED CDPD (2014) este artículo supone un cambio de paradigma en lo que respecta a la capacidad jurídica, sustituyendo un modelo basado en la toma de decisiones por otro en el que se proporcionan los apoyos necesarios para que este colectivo pueda decidir por sí mismo. Las implicaciones que se derivan del mismo, van desde el reconocimiento del derecho de todas las personas a tomar decisiones y la prohibición a los Estados Parte de seguir negando la capacidad jurídica de las personas en situación de discapacidad (acápites 1 y 2), hasta la regulación de todo un sistema de apoyos y salvaguardias que las personas en situación de discapacidad requieran para poder tomar sus propias decisiones (acápites 3, 4 y 5). El sistema de apoyo queda abierto para que se pueda modificar, a nivel nacional, la legislación permitiendo que las personas en situación de discapacidad puedan participar en el diseño de los sistemas de apoyo, tal y como establece el art. 4.3 de la Convención. De acuerdo a Barranco et al. (2012) este sistema de apoyo ha de ser: gradual, complejo, diverso, respetuoso con los deseos, preferencias y voluntad de las personas, abierto, amplio y presidido por los derechos.

Con el artículo 12 de la Convención se pretende asegurar la toma de decisiones por parte de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, favorecer la creación de su propia identidad, la autonomía y el control de sus propias vidas, además desarrollar el sentido de la responsabilidad y establecer relaciones positivas con los demás. Por todo ello, se puede decir que la arraigada práctica de la incapacitación es totalmente ilegal. No se puede impedir a nadie que tome decisiones sobre su propia vida, atendiendo a criterios basados en:

- La condición, ya que impiden ver a la persona en su totalidad, fijándose sólo en sus dificultades y no en su capacidad.
- Los resultados, pues impiden el derecho a correr riesgos.
- Criterios funcionales, según entendamos que pueden llegar a comprender o no el alcance de sus decisiones.

A pesar de todo, se ha podido comprobar que en la sociedad actual se siguen produciendo constantes vulneraciones del derecho a decidir de las personas que se encuentran en situación de discapacidad y, muestra de ello son los testimonios que se recogen en el Informe Mundial sobre el Derecho a Decidir (2014), en el que autogestores de todas partes del mundo realizan afirmaciones como las siguientes:

“Me prometieron que me iban a dar más tiempo, que iba a tener mi propia guía y documentos con letra grande; pero cuando llegó el día ninguna de esas promesas se cumplió y por eso no pude hacer las cosas lo mejor posible”.
—Autogestor de Malauí.

“Cuando voy al médico, él habla con mis papás y siempre quiere hablar sobre mí con ellos en el consultorio. Me gustaría que me dejaran solo con el médico para que me explique cómo tomar mi remedio”. —Autogestor del Reino Unido.

Estos testimonios evidencian que el compromiso de cambio de los Estados Parte al ratificar la Convención, no se está llevando a cabo de la forma adecuada. Por ello, tras este análisis, nos ha surgido la necesidad de realizar un estudio de la percepción de la comunidad universitaria sobre el art.º 12 de la CDPD y sus implicaciones, cuyos resultados se muestran en la segunda parte de este trabajo, que lleva por título *Percepción de los universitarios ante el art.º 12 de la Convención Internacional de la ONU □ CDPD, 2006* □ (Corbacho *et al*, en prensa), la cual ha permitido conocer la opinión de estudiantes y docentes de la Universidad de Murcia acerca de los derechos de las personas en situación de discapacidad.





CONCLUSIONES

Para concluir esta comunicación, es necesario destacar el gran avance, respecto a los derechos de este colectivo, que se ha experimentado a lo largo de la historia, pasando por diversas fases, desde no considerar a este colectivo como seres humanos, hasta la reivindicación de sus derechos por tener una personalidad jurídica (lo que incluye su capacidad jurídica y de obrar) igual que el resto de ciudadanos. No cabe duda, de que se ha producido una gran sensibilización y concienciación, aunque no la suficiente, dado que hoy en día se siguen vulnerando sus derechos y la integridad de estas personas, tal y como se pueden observar en los testimonios recogidos en los capítulos del Informe Mundial sobre el Derecho a Decidir (2014). Frente a ello, observamos cómo desde el CERMI y la UNESCO, entre otras instituciones y colectivos, se está luchando por lograr cambios legislativos en materia de derechos fundamentales, así como promover una concienciación mayor hacia el respeto de todos los seres humanos. Siguiendo a Martín et al. (2013) nos sumamos al pensamiento colectivo del que nos hablan en el informe elaborado en 2013 sobre el desarrollo territorial de la ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, en su referencia de que –todas las personas pueden y tienen derecho a desarrollar su proyecto vital con dignidad y con perspectivas de futuro, por corto o limitado que pudiera parecerse este–; y de este primer principio a otro del mismo artículo –la no discriminación por motivos de discapacidad– con el objetivo de no privar el ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos y libertades fundamentales a cualquier ámbito, ya sea social, económico y civil.

Debemos reivindicar la necesidad de una lucha social e individual para lograr un cambio de paradigma que abogue por una sociedad inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bariffi, F. J. (2014). El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y sus relaciones con la regulación actual de los ordenamientos jurídicos internos. Universidad Carlos III de Madrid. Getafe.

Barranco, M.C., Cuenca, P. y Ramiro, M.A. (2012). *Capacidad jurídica y discapacidad: el artículo 12 Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad 1*. Facultad de Derecho - Universidad Alcalá V. Recuperado (15.12.2017) de <https://goo.gl/E5f42E>

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Madrid. (2018). Recuperado (18. 12. 2017) de: <https://goo.gl/3Wz96M>

Corbacho, E.; García, I.; Pérez, S.; Molina, J. e Illán, N. (en prensa). *Percepción de los universitarios ante el artículo 12 de la Convención Internacional de la ONU (CDPD)*.

Inclusión International (2014). *Independiente pero no solo: Informe Mundial Sobre el Derecho a Decidir*. University of East London.

Derechos de las personas en situación de discapacidad: análisis del artículo 12 de la Convención de la ONU (CDPD)

Ley 13/1983, de 24 de octubre, de Reforma del Código Civil en materia de tutela (BOE nº 256, 26 de octubre de 1983).

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las persona en situación de dependencia. (BOE nº 299, de 15 de diciembre de 2006).

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.

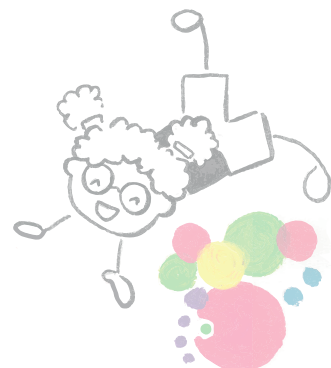
Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York.

Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: Cinca.

RED CDPD (2014). Estudio, implementación y monitoreo del artículo 12. Recuperado (18.12.2017) de: <http://redcdpd.net/articulo-12/>

Schalock, R. (2010). Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. M. Verdugo, M. Crespo, & T. Nieto (Coords.). *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID*, 11-18.

Verdugo, M. A., & Jordán de Urríes, F. B. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.



LEGISLACIÓN NACIONAL Y AUTONÓMICA DE INCLUSIÓN HACIA LAS PERSONAS MAYORES

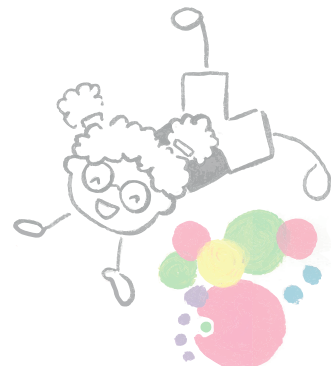
MARTÍNEZ HEREDIA, NAZARET¹, GONZÁLEZ GARCÍA, ERIKA², AMARO AGUDO, ANA³

Universidad de Granada, España

¹nazareth@ugr.es, ²erikag@ugr.es, ³anaamaro@ugr.es

Resumen: El aumento de la esperanza de vida supone un gran reto para la sociedad actual, ante la cual debemos plantearnos un envejecimiento activo y saludable para mejorar el bienestar social y la participación activa de personas en edad propecta. Con este trabajo pretendemos conocer la legislación nacional y autonómica (Andalucía) referente a las personas mayores. Desde la administración se están desarrollando políticas sociales, a través de diversos servicios que atienden de manera integral a nuestro mayor. Podemos constatar el avance de una protección mayoritariamente socioeconómica hacia la consideración del fomento del envejecimiento activo y saludable, así como su regulación. Respecto a la atención educativa, podemos decir que se ha avanzado pero que aún queda mucho por hacer, el derecho a la educación sin distinción de edad es compartida cada vez más desde organismos internacionales y nacionales.

Palabras clave: legislación, inclusión, Andalucía, personas mayores.





INTRODUCCIÓN

La población referente a las personas mayores aumenta cada día, debido a la generalización de los cambios demográficos que se han producido desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. Con el aumento en la esperanza de vida y la disminución de la mortalidad, las personas que comienzan a entrar en la vejez tienen delante aún buenos años para vivir. Por lo tanto, esta etapa debe desarrollarse con la mejor calidad de vida y satisfacción posible, alejándose de la idea del inicio a la decadencia o la pérdida de vitalidad.

Conseguir este hecho es tarea de los organismos encargados del bienestar de los ciudadanos. Como indica la OMS (2002):

el envejecimiento de la población es un fenómeno global que requiere medidas internacionales, nacionales, regionales y locales. En un mundo cada vez más intercomunicado, el hecho de no afrontar de manera racional y en cualquier parte del mundo los imperativos demográficos y los rápidos cambios de las pautas de la enfermedad, tendrá consecuencias socioeconómicas y políticas globales (p. 97).

Éstos deben asegurar a las personas mayores una plena satisfacción de las necesidades básicas, como es el caso de la sanidad. De la misma manera, deben cubrirse otras necesidades que, aunque no se incluyen en un conjunto de necesidades básicas son igualmente importantes, como es el caso de la formación y la cultura. Por todo lo anterior, el desarrollo y la implementación de políticas específicas para atender a las personas mayores son de gran importancia. Con tales intervenciones, se asegura la protección que necesitan nuestros mayores en cuanto a derechos y necesidades tanto físicos, como económicos, morales y sociales. Por lo tanto, vamos a conocer las políticas nacionales y autonómicas dirigidas a la inclusión de nuestros mayores.

Políticas Nacionales

La Constitución Española es una herramienta de carácter jurídico y social en la que se recogen los derechos y deberes fundamentales para los ciudadanos. Dentro de éstos podemos relacionar algunos artículos con derechos esenciales hacia las personas mayores, como son los artículos 10, 14, 15, 17, 18, 39, 41, 43.2 y 49. En ellos se recoge la importancia de la dignidad e igualdad; el libre desarrollo de la personalidad; la integridad física, moral y psíquica; la libertad y la seguridad; el derecho al honor; la protección social, económica y jurídica; etc. (Alberich, 2008).

El único artículo dedicado específicamente a las personas mayores, pretende dejar constancia de la obligatoriedad de protección, por parte de la familia y de la misma forma por parte de la administración pública, para evitar el desamparo o la vulnerabilidad de estas personas.



ARTÍCULO 50. Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio. (Constitución Española de 1978, Título I de los Derechos y Deberes Fundamentales).

De la misma forma que la Constitución tiene la labor de proteger a los ciudadanos de edad propecta, otros documentos también de carácter normativo así lo desempeñan. En primer lugar el Código Civil, desde el que se protegen de alguna forma los derechos de los mayores. En él podemos encontrar un apartado de interés: la obligación de alimentos que una persona mayor puede reclamar, (artículos 143, 144, 148 □ 152 del CC.) apoyando así la idea ya planteada en la Carta Magna, de la obligatoriedad de la protección familiar.

Se le atribuyen competencias, entre ellas, las derivadas de la creación y puesta en marcha del sistema de protección a las personas en situación de dependencia y el impulso de políticas y programas en relación con el envejecimiento activo del mismo. Del mismo modo, le corresponde la gestión de los servicios sociales complementarios del sistema de la Seguridad Social y la supervisión de planes, programas y servicios de ámbito estatal puestos en marcha para personas mayores y para personas con dependencia. En último lugar, se confiere la elaboración de propuestas de normativa básica que avalen la igualdad de los ciudadanos y el avance en políticas de cohesión social interterritorial.

Otras líneas de actuación prioritarias para el IMSERSO (2011), han sido las orientadas a beneficiar el envejecimiento activo, y la cohesión y la calidad del sistema de servicios sociales. En este ámbito merecen una mención especial los métodos que se han llevado a cabo para tal finalidad: Programas de Vacaciones para Mayores, Termalismo Social y Turismo y la publicación del Libro Blanco del Envejecimiento Activo.

El Plan Gerontológico de 1992, fue elaborado entre los años 1988-1991. Se puede decir que este Plan ha sido un referente de política integral para las personas mayores, que ha propiciado una gran transformación en los principios ideológicos que rigen las políticas sociales de atención a este sector poblacional. Se estructuró en cinco áreas: Pensiones, Salud y Asistencia Sanitaria, Servicios Sociales, Cultura y Ocio, y Participación. Teniendo dicho Plan como antecedente, se elaboró el Plan de Acción para las Personas Mayores (2003-2007) para que todas las personas mayores tengan a su disposición, servicios públicos adecuados y de calidad. Este se estructura en cuatro áreas de acción, en las que se incluyen 138 medidas, distribuidas a su vez en 10 objetivos generales y 38 estrategias, las cuales exponemos a continuación:

1. Igualdad de Oportunidades:

I. Promover la autonomía y la participación plena y activa de las personas mayores en la comunidad, en base a los principios de □ Envejecimiento Activo □.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

II. Desarrollar un sistema integral de protección económica y sociosanitaria a las personas en situación de dependencia.

2. Cooperación:

III. Establecer mecanismos de cooperación interadministrativa y mejorar los existentes.

IV. Impulsar mecanismos de cooperación y participación con la sociedad civil.

V. Desarrollar vías eficaces de cooperación internacional a favor de las personas mayores.

3. Formación Especializada:

VI. Impulsar la formación y cualificación de profesionales.

VII. Desarrollar programas de acciones formativas para mejorar la capacitación de los cuidadores no profesionales.

4. Información e Investigación:

VIII. Garantizar a los diferentes sectores sociales una información integral a la sociedad sobre las personas mayores.

IX. El Observatorio de Personas Mayores del IMSERSO será el encargado de ofrecer información integral a entidades públicas y privadas sobre diversos aspectos de este grupo de población.

X. Impulsar la investigación gerontológica interdisciplinar, tanto a nivel estatal como a nivel internacional.

Políticas Autonómicas: Andalucía

Desde nuestra comunidad autónoma, se desarrollan igualmente una serie de normativas para preservar el bienestar y la calidad de vida de los mayores andaluces. En primer lugar, esta regulación se produce desde el Estatuto de Autonomía para Andalucía, texto que ha sido reformado por Ley Orgánica 2/2007. En él nos encontramos con un artículo específico para los mayores dentro del Título I. Derechos Sociales, Deberes y Políticas Públicas. Destacamos el:

Artículo 19. Las personas mayores tienen derecho a recibir de los poderes públicos de Andalucía una protección y una atención integral para la promoción de su autonomía personal y del envejecimiento activo, que les permita una vida digna e independiente y su bienestar social e individual, así como a acceder a una atención gerontológica adecuada, en el

ámbito sanitario, social y asistencial, y a percibir prestaciones en los términos que establezcan las leyes. (Estatuto de Autonomía de Andalucía, 1981. Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto).

Desde la Ley 2/1988 de Servicios Sociales de la Junta de Andalucía (BOJA de 12/04/1988 nº 29) también se realiza una protección a los mayores. En el artículo 6, relacionado con las áreas de actuación de los servicios sociales, se concreta que la Atención y promoción del bienestar de la vejez. Asimismo, en el artículo 11, que registra los sectores a los que debe atender los Servicios Sociales Especializados, se señala a la tercera edad como uno de ellos. El objeto debe ser promover su integración y participación en la sociedad, favoreciendo su mantenimiento en el medio habitual, y evitando su marginación.

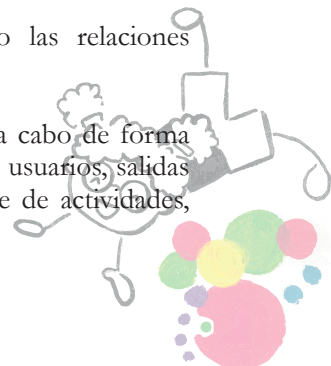
En el año 1999 se aprobó en Andalucía la Ley de Atención y Protección a las Personas Mayores 6/1999 de 7 de Julio (BOJA nº 89 de 29/07/1999). Ésta ha surgido de una petición desde el movimiento asociativo andaluz del sector interesado, demandaban la elaboración de una legislación que amparase sus derechos y cubriera sus necesidades. Tiene por objeto la regulación y supervisión de un sistema integral de atención y protección a las personas mayores, con la colaboración de las instituciones públicas de nuestra región y los sectores a los que se dirigen las actuaciones.

En cuanto al marco institucional, existe el organismo denominado Consejo Andaluz y Consejos Provinciales de Mayores, regulado por el decreto 277/1995, de 7 de noviembre. Las funciones principales son asesorar y crear propuestas de actuación desde la administración pública. Éste es un instrumento a través del cual los mayores andaluces pueden participar en la creación de políticas que les conciernen como grupo poblacional.

Decreto 122/1997, de 22 de abril, por el que se aprueba el Estatuto de los Centros de Día para Personas Mayores, ha sido recientemente modificado por el Decreto 72/2012, de 20 de marzo. Los Centros de día han pasado a denominarse Centro de Participación Activa para Personas Mayores. Tras la modificación, podemos decir que los centros son una herramienta fundamental para la promoción y desarrollo del envejecimiento activo. A través de los programas anuales de actividades de los centros, se persiguen los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de vida de los usuarios, la integración social, favorecer la autonomía personal y la permanencia en su entorno habitual.
- Promover la capacidad de participación, potenciando las relaciones interpersonales.

Unido a esto se encuentran otras actividades que se llevan a cabo de forma puntual y planificada. Por ejemplo, visitas de interés turístico para los usuarios, salidas grupales para acudir a exposiciones, actuaciones, eventos. Esta clase de actividades,





unidas a las que se realizan de forma regular y cíclica son esenciales para favorecer un clima positivo de envejecimiento, evitando así la lejanía de los mayores a la realidad social.

Para acabar con la legislación Andaluza, debemos nombrar la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de Dependencia. Se hace referencia al fenómeno denominado “envejecimiento del envejecimiento”, que hace referencia al progresivo aumento en las últimas décadas de la población mayor de 80 años. A esta situación, se debe añadir la dependencia por razones de enfermedad y otras causas de discapacidad o limitación. Con esta normativa se pretende proporcionar el mayor grado de bienestar y calidad de vida posible a las personas que presenten alguna vulnerabilidad o limitación, siendo especialmente el colectivo de personas mayores los destinatarios de la regla.

Con la puesta en marcha de las políticas de promoción del envejecimiento activo, desde la Junta de Andalucía (Consejería para la Igualdad y Bienestar Social) se comenzó a elaborar otro Libro Blanco del Envejecimiento Activo, diferente al publicado desde el Ministerio. En él se analiza el estado de la población de mayores de nuestra comunidad y se plantean las estrategias adecuadas para organizar programas y proyectos saludables sociales, económicos, políticos para los implicados en el proceso de envejecimiento.

CONCLUSIONES

Tras conocer el estado de la legislación referente a las personas mayores, se puede decir que se trata de un colectivo que cuenta con gran cantidad de normativas, instituciones y políticas. La finalidad de todos estos métodos es la protección de los mayores, además de promocionar el bienestar y la calidad de vida de los mismos. Al inicio se perseguía la protección socioeconómica, pero con el paso del tiempo y tomando en consideración los cambios demográficos, comenzó a ganar peso el fomento del envejecimiento activo y su regulación.

En la legislación específica para mayores podemos constatar la atención dirigida atendiendo a necesidades básicas como por ejemplo, la vivienda, la sanidad y otras necesidades secundarias como son la formación o el turismo social. Una vez más no podemos obviar la importancia de la educación como medio de inclusión, ya que a través de ella podremos eliminar barreras, así como un desarrollo integral del educando. Por lo tanto, el derecho a la educación durante las últimas etapas de la vida también supone desarrollar un marco legislativo que englobe los procesos de educación en personas mayores, así como el concepto de educación a lo largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberich, T. (2008). *Intervención social y sanitaria con mayores. Manual para el trabajo con la 3ª y 4ª edad*. Madrid: Dykinson.



Código Civil (1989). Recuperado (02.12.2017) de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763>

Constitución Española (1978). Recuperado (02.12.2017) de <http://www.lamoncloa.gob.es>

Decreto 122/1997, de 22 de abril, por el que se aprueba el Estatuto de los Centros de Día para Personas Mayores. Recuperado (15.12.2017) de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/58/4>

Decreto 277/1995, de 7 de noviembre, por el que se regulan el Consejo Andaluz y los Consejos Provinciales de Mayores. Recuperado (18.12.2017) de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1995/159/6>

IMERSO (2011). Estudio Longitudinal Envejecer en España: El proyecto ELES. Madrid: IMERSO: Observatorio de Personas Mayores. Boletín sobre el envejecimiento: Perfiles y Tendencias, nº 50.

Ley 2/1988 de Servicios Sociales de la Junta de Andalucía (BOJA de 12/04/1988 nº 29). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1988/29/1>

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de Dependencia. Recuperado (15.12.2017) de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21990>

Ley de Atención y Protección a las Personas Mayores 6/1999 de 7 de Julio (BOJA nº 89 de 29/07/1999). Recuperado (22.12.2017) de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1999/87/2>

Ley Orgánica 2. (2007). Recuperado (09.01.2018) de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5825>

OMS. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Rev. Esp. Geriatría y Gerontología*, 37(S2), 74-105.

Plan de Acción para las Personas Mayores (2007). Recuperado (15.12.2017) de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=24835&IDTIPO=60&RASTRO=c819\\$m22722](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=24835&IDTIPO=60&RASTRO=c819$m22722)

Plan Gerontológico (1992). Recuperado (15.12.2017) de <http://www.mancomunidad-tham.es/wp-content/uploads/2016/04/pdf13.pdf>



EL ABANDONO ESCOLAR. VISIONES Y CONSIDERACIONES HOY

CHAVES BARBOZA, EDUARDO¹, TRUJILLO TORRES, JUAN MANUEL², RODRÍGUEZ
JIMÉNEZ, CARMEN³, MARÍN MARÍN, JOSÉ ANTONIO⁴

¹ Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

echav@una.cr

² Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada, España

jttorres@ugr.es

³ Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada, España

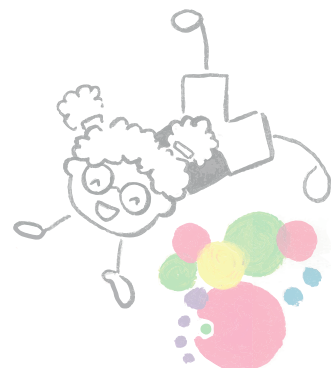
rodri96@correo.ugr.es

⁴ Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada, España

jmarin@ugr.es

Resumen. Este documento analiza el abandono temprano de la educación y la formación (ATEF). El análisis se debe realizar partiendo de la definición del concepto de abandono escolar y su distinción con los de fracaso escolar y absentismo escolar, teniendo siempre presente la alta relación de estos términos a la hora de abordar el tema de análisis.

Palabras clave: abandono escolar, ATEF, marco europeo, factor socio-económico.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Es innegable que actualmente en España se ha alcanzado un gran desarrollo en competencia de educación en las últimas décadas, el acceso masivo a ésta ha supuesto también importantes cambios positivos tanto económicos, como sociales y culturales. Sin embargo, este desarrollo conlleva diversos problemas, entre ellos el fracaso escolar y su consecuencia, el abandono escolar. Pero, ¿qué entendemos por fracaso escolar? Aunque éste no sea el objeto de nuestro estudio va de la mano junto con el abandono escolar, por ello se hace necesario definirlo y acotarlo. Marchesi (2003) nos indica que en este concepto nos encontramos tres cuestiones diferentes: a) los alumnos con bajo rendimiento educativo, b) el análisis de las causas por las cuales los alumnos abandonan la educación secundaria obligatoria sin obtener así la titulación correspondiente y c) las consecuencias sociales y laborales que en la edad adulta pueden derivarse a causa de no haber obtenido la preparación adecuada (Vaquero, 2005). El abandono escolar es catalogado como una de las problemáticas más graves y trascendentales del sistema educativo español, unido al rendimiento educativo de los alumnos al acabar las enseñanzas obligatorias del que analizan y notifican de manera periódica los informes PISA. Los dos problemas se encuentran estrechamente relacionados, ya que un bajo rendimiento conlleva en la mayoría de los casos un temprano abandono de los estudios (Serrano, Soler & Hernández, 2013).

OBJETIVOS

Este trabajo persigue aclarar y asegurar el esclarecimiento de qué es el abandono escolar, así como qué actuaciones se han llevado a cabo hasta el momento para su erradicación. Por otro lado, determinamos la relación entre el ATEF y uno de los factores que más influyen en él, e estatus socioeconómico para saber qué área es la más determinante en cuanto a esta problemática.

INTRODUCCIÓN

El abandono escolar es una problemática presente tanto en España como en todos los países de la unión Europea, difiriendo únicamente el porcentaje del mismo dependiendo del lugar. Como Comunidad Europea, existen unos marcos generales y de unas áreas de actuación comunes, que a su vez tienen líneas de trabajo y objetivos a cumplir comunes. Este es el punto de partida de nuestro trabajo, conocer estos objetivos, y establecer las líneas de actuación futuras. Es necesario, una vez conocido el contexto, recabar información sobre el objeto de estudio, sabiendo primero qué tenemos que analizar y a quiénes.

Concepto de abandono escolar

Según González (2005) estamos ante un problema con una doble vertiente: educativa y social. Educativa porque aquellos que abandonan la escuela antes de tiempo lo hacen sin unos conocimientos determinados y sin una titulación mínima. Y esto nos



lleva a la otra vertiente, la social, ya que todo esto deriva en la escasa promoción, tanto personal como profesional, de la persona que tiene menos oportunidades laborales que el resto, algo que desemboca en paro, marginación, baja autoestima, etc. Llegando en algunos casos a hacer que estos individuos formen parte de grupos en riesgo de exclusión social y económica. Este autor define el término del abandono escolar como aquel que alude a:

–la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando–.

Pero es necesario saber de qué alumnos estamos hablando, dentro de abandono escolar se podrían establecer varias categorías para clasificar a los alumnos que se hallan dentro de este grupo, por ejemplo:

- Aquellos que han dejado de acudir al centro escolar al que pertenecen
- Aquellos que han dejado de acudir a la escuela en general
- Aquellos que abandonan pero posteriormente retoman sus estudios
- Aquellos que abandonan porque se mudan a su país de origen o por cambio de residencia dentro del mismo país

Por otro lado, es necesario destacar que las tasas de abandono escolar difieren según la definición que se haga de este. Por eso, se hace indispensable acotar su definición y diferenciarla de la de absentismo escolar.

ANTECEDENTES Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El abandono escolar en el marco europeo

En el marco de la Unión Europea (UE) solventar la cuestión del abandono escolar es una de las preocupaciones básicas dentro de las acciones educativas que se llevan a cabo en éste. La labor realizada por la Comisión Europea en los últimos años queda resumida por ella misma en los siguientes puntos:

- Los países de la UE se han comprometido a reducir el porcentaje medio de jóvenes que abandonan los estudios a menos del 10% de aquí a 2020. El Monitor de la Educación y la Formación anual presenta y analiza las tendencias del abandono escolar en la UE y en todos los Estados miembros.
- En junio de 2011, los ministros de Educación adoptaron una Recomendación para reducir el abandono escolar que establece un marco de políticas coherentes, globales y objetivas. Acordaron actuar conjuntamente e





Liderando investigación y prácticas inclusivas

intercambiar prácticas y conocimientos sobre las maneras efectivas de abordar el abandono escolar.

- Entre 2011 y 2013, un grupo de trabajo sobre abandono escolar estudió ejemplos de buenas prácticas en Europa e intercambió experiencias para reducirlo. Su informe final destaca doce mensajes esenciales para los responsables políticos y los traduce en herramientas prácticas a través de una lista de las políticas generales y un anexo con ejemplos prácticos de varios países de la UE.
- El grupo de trabajo de política educativa (2014-2015) creó unos mensajes que exponían las condiciones fundamentales para aplicar un planteamiento educativo global contra el abandono escolar (ver vídeo), además de un kit europeo de herramientas para centros escolares que ofrece a los responsables y a los profesionales abundantes recursos y ejemplos prácticos para fomentar el rendimiento educativo y evitar el abandono escolar.
- En 2015, el Consejo adoptó unas conclusiones sobre la reducción del abandono escolar prematuro y el fomento del rendimiento educativo. (Comisión Europea [CE], 2017)

El porcentaje de aquellos que abandonan de manera prematura la educación y formación (entre 18 y 24 años) ha decrecido paulatinamente en la UE en los últimos años, pasando del 17.0% en el 2002 al 10.7% en 2016. Menos mujeres jóvenes, un 9.2%, las que dejan la educación y la formación de manera temprana que hombres jóvenes, un 12.2%. La meta de Europa para el año 2020 es reducir estos porcentajes dentro de la UE por debajo del 10%. En el siguiente gráfico se puede observar la tendencia que ha seguido el abandono de los estudios en los últimos años y cómo se prevé que siga en los próximos (Ec.europa.eu, 2017):

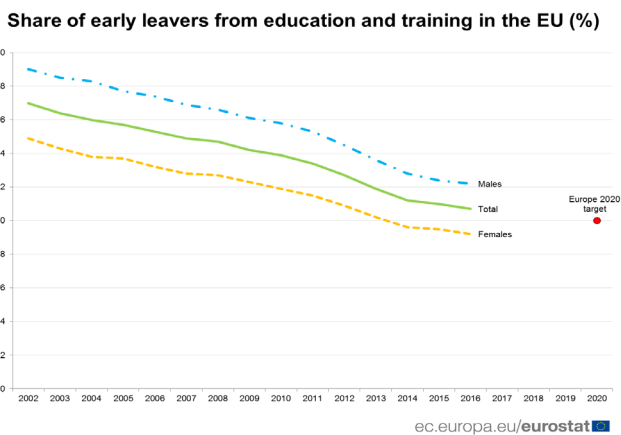


Figura 1: Porcentaje de abandonos tempranos en la educación y la formación en la UE (%)

Basándonos de nuevo en la misma fuente y remitiéndonos a sus informes estadísticos, se puede afirmar que en comparación con los datos del año 2006, en el año 2016 la tasa de personas que abandonaron su formación decreció en todos los Estados Miembro. Sin embargo, en contraposición a estos datos favorables nos encontramos con que tanto Malta, con un 19.6%, como España, con un 19.0%, son los dos países con las tasas más altas de abandono de los estudios dentro de Europa. Estos datos junto con los porcentajes del resto de los Estados Miembro y las expectativas para el año 2020 se pueden ver en el siguiente gráfico:

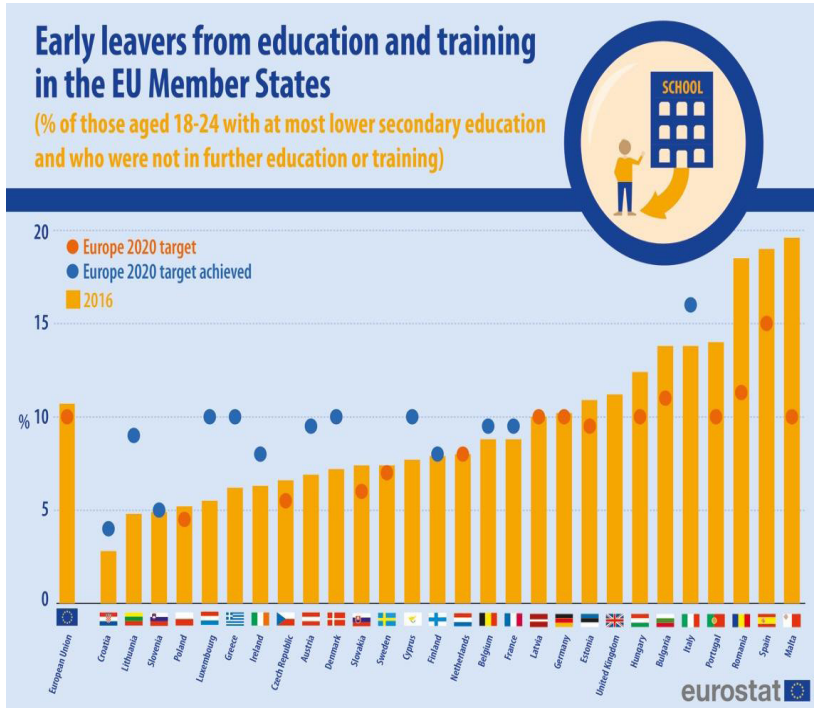


Figura 2: Abandonos tempranos en la educación y la formación en los estados miembro de la UE. Situación actual y objetivos para 2020.

Remitiéndonos al informe Datos y Cifras. Curso 20017-2018 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, nos centramos ahora en el abandono escolar temprano en España. En la imagen de abajo se pueden observar dos gráficas. Por un lado, se observa una gráfica que muestra el abandono educativo temprano por sexo desde 2006 hasta 2016, en la misma se puede comprobar que las mujeres tiene una menor tasa de abandono al igual que en toda Europa; por otro lado, el diagrama de barras nos muestra este mismo abandono temprano por Comunidades Autónomas sólo en el año 2016:

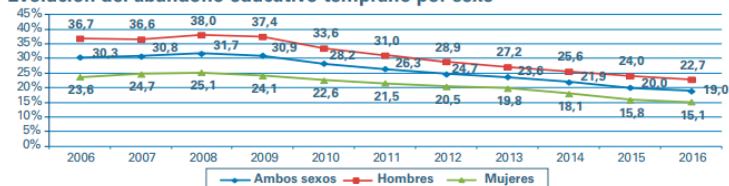




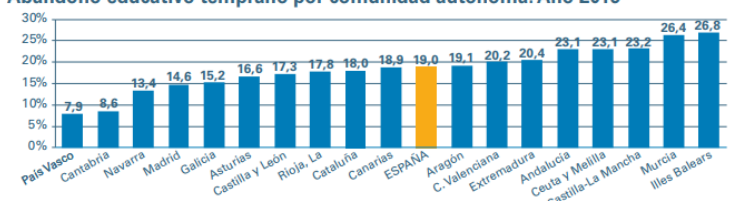
El abandono tras la educación obligatoria

Abandono educativo temprano: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2.ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación

Evolución del abandono educativo temprano por sexo



Abandono educativo temprano por comunidad autónoma. Año 2016



Fuente: Encuesta de Población Activa. INE. Elaborado con la metodología de Eurostat.

Figura 3: Abandono temprano en España por sexos y CC.AA.

FACTORES DETERMINANTES EN EL ATEF

El estatus socio-económico

No hay duda de que el abandono escolar es el resultado de factores que se engloban principalmente en dos categorías las cuales interactúan entre sí; por un lado, están los factores relacionados con el centro escolar y, por otro, los factores relacionados con el contexto individual, familiar y social (Thibert, 2013). Por lo tanto, es una concepción aceptada por todo el mundo el hecho de que el ATEF es un proceso multifactorial y multidimensional, ya que no existe una razón única por la que el alumno abandone prematuramente el sistema educativo.

Según la Comisión Europea hay una estrecha conexión entre el abandono de los estudios de forma prematura, la situación de desventaja social y el bajo nivel académico de los padres (2011). Son numerosos los estudios que confirman que el estatus socioeconómico es uno de los factores que más aumenta el riesgo de abandonar los estudios prematuramente. La probabilidad de que aquellos que abandonen la educación vengan familias que tienen un estatus socioeconómico bajo, es decir, padres en paro, ingresos bajos y niveles bajos de educación en los miembros de la misma, es alta, así como que pertenezcan a grupos sociales en riesgo de exclusión o vulnerables (Eurydice y Cedefop, 2014).

Según el Parlamento Europeo (2011) son varios los factores familiares los que podrían aumentar las posibilidades de que se produzca un abandono prematuro de los estudios: la inestabilidad o el modo de vida familiar, las malas condiciones de vida, la salud física y mental y la violencia doméstica o las relaciones entre los padres y el hijo, y

la implicación de los padres en la educación de sus hijos, también pueden desempeñar un papel importante.

De acuerdo con la OCDE (2012), se consideran factores de riesgo la ausencia de ingresos o los ingresos bajos que percibe la familia y el nivel cultural de ésta. Por consiguiente, se deduce que existe una relación directa entre la desventaja socioeconómica y la desventaja educativa. En las zonas que se suelen denominar “desfavorecidas”, entendiéndose por desfavorecidas aquellas en las que la tasa de desempleo es elevada, el acceso a la información es difícil o las comunicaciones no son buenas, hay una mayor concentración de jóvenes que abandonan prematuramente la educación. El hecho de vivir en una zona geográfica con alto nivel de desempleo, aumenta la posibilidad de abandono escolar (Eurofound, 2012).

CONCLUSIONES

A partir de la delimitación de conceptos y los datos extraídos acerca de la situación actual del abandono escolar en Europa y España se ofrecen las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1. La tendencia, tanto en Europa como en España, del abandono escolar es a disminuir, sin embargo se puede apreciar una gran brecha entre ambos sexos, lo que nos lleva a recomendar una investigación más profunda acerca de las causas de este hecho.
2. Se recomienda aplicar las recomendaciones de la UE, del mismo modo que la comprobación de que su aplicación está siendo la correcta y sus efectos los deseados.
3. Se recomienda llevar a cabo la formación del profesorado así como de otros miembros de la comunidad educativa, no solo para un mejor conocimiento de la temática y que de manera generalizada no haya confusión en cuanto al término abandono escolar y los alumnos que se hayan dentro de él, sino para la adquisición de unas nociones básicas de prevención y actuación ante posibles casos futuros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea (2017), Abandono escolar. Recuperado (25.11.2017) de: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_es#top-page

Comisión Europea, 2011. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Recuperado (24.11.2017) de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>





Ec.europa.eu. (2017). Decrease in 'early school leavers' in the EU continues. Recuperado (23.11.2017) de: <http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1>

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound), 2012. Recent policy developments related to those not in employment, education and training (NEETs). Recuperado (25.11.2017) de <https://www.eurofound.europa.eu/printpdf/observatories/emcc/comparative-information/recent-policy-developments-related-to-those-not-in-employment-education-and-training-neets>

Eurydice y Cedefop (2014). La lucha contra el Abandono Temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, Políticas y Medidas. Educación y Formación. [online] Bruselas: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, pp.41-44.

González González, M. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1), 1-2.

Marchesi, Álvaro (2003): El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018. Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, p.24. Recuperado (27.11.2017) de: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf>

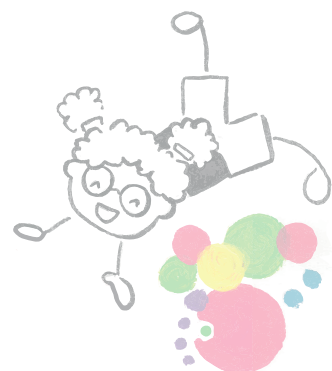
OCDE, (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OCDE. Recuperado (25.11.2017) de: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Parlamento Europeo, 2011. Reducing early school leaving in the EU. Study. Executive Summary. Recuperado (25.11.2017) de: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_EN.pdf)

Serrano, L., Soler, A., y Hernández, L. (2013). El abandono educativo temprano: Análisis del caso español. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Recuperado (22.11.2017) de: <http://web2011.ivie.es/downloads/docs/mono/mono2013-01.pdf>

Thibert, R., 2013. Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité - Veille et Analyses, 84. Lyon: Institut Français de l'Éducation.

Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega o Ensino*, 47, 1443-1444.



PERCEPCIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS ANTE EL ARTÍCULO 12 DE LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LA ONU (CDPD, 2006)

CORBACHO ALMAGRO, ELISA¹, GARCÍA PONCE, IRENE², PÉREZ LUCAS, SARA³,
MOLINA SAORÍN, JESÚS⁴, ILLÁN ROMEU, NURIA⁵,

Universidad de Murcia, España

¹elisacorbacho@gmail.com, ²irenegarciaponce@gmail.com,
³sara.perez.lucas@gmail.com, ⁴jesusmol@um.es, ⁵nuriair@um.es

Resumen. A lo largo de las siguientes páginas se aborda el grado de conocimiento y concienciación, entre la comunidad universitaria, sobre el artículo 12 (igual reconocimiento como persona ante la ley) de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas *en situación de* Discapacidad (en adelante CDPD o Convención). Tras una revisión bibliográfica y profundización sobre el art.º 12 de la Convención a partir de un trabajo llevado a cabo desde la Universidad de Murcia (Campillo *et al*, en prensa), y visto lo que la ley establece acerca de los derechos de este colectivo, se ha llevado a cabo un estudio en diversas facultades de dicha universidad. Se ha tomado como muestra tanto a alumnos como a docentes, vinculados a titulaciones estrechamente afines a la temática de estudio, concretamente en las facultades de educación, derecho y trabajo social. La pretensión es averiguar si se conoce la existencia de la CDPD y –concretamente– algunos aspectos que recoge el art.º 12 (sobre el igual reconocimiento ante la ley de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, la puesta en marcha de las medidas de apoyo para el ejercicio de su capacidad jurídica, y el respeto a ese derecho desde su entorno más próximo). En consonancia con el citado análisis sobre el art.º 12 de la Convención (igual reconocimiento ante la ley), en el presente trabajo –y siguiendo a Molina (2017)–, no hablaremos de personas *con* discapacidad, sino de personas *en situación de* discapacidad.

Palabras clave: Derechos humanos, diversidad funcional, CDPD, situación de discapacidad





INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como base un estudio realizado desde la Universidad de Murcia que tiene como título –Derechos de las personas en situación de discapacidad: análisis del artículo 12 de la convención de la ONU (CDPD)– (Campillo *et al*, 2018), por lo que no se concibe la existencia de esta sin la del citado documento, siendo el marco teórico y de referencia de las cuestiones que recoge esta investigación y de las conclusiones que con ella se establecen. Para situarnos en el contexto, y bajo el objetivo de conocer las implicaciones que tiene el art.º 12 de la Convención en la actualidad, el análisis mencionado profundiza sobre el concepto de discapacidad, haciendo un recorrido por la historia de este y de cómo se ha entendido en diversas etapas; así como en la distinción entre los conceptos *capacidad jurídica* y *capacidad de obrar*. Una de las conclusiones establecidas en el citado documento, justificada con los testimonios que en él se recogen, es que los cambios que los Estados Parte (firmantes de la Convención) están obligados a asumir (por haber ratificado el tratado) no se están llevando a cabo de manera adecuada.

Considerando que, a día de hoy, la concienciación de la sociedad en materia de derechos podría tener una notable carencia que afectaría –directamente– al tratamiento de las personas en situación de discapacidad, y teniendo como hipótesis una posible problemática en cuanto a los conocimientos de estudiantes y docentes de aquellas facultades de la Universidad de Murcia cuyos saberes sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad deberían ser más relevantes, hemos realizado la consiguiente investigación, que tiene como muestra a la comunidad universitaria. Concretamente, las facultades de Derecho, Educación y Trabajo Social de la Universidad de Murcia. El objetivo principal de la misma es conocer y estudiar la opinión y conocimiento de los participantes acerca de los derechos de las personas en situación de discapacidad, más concretamente lo que al art.º 12 de la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas *en situación de* discapacidad se refiere, estableciendo –a su vez– si dicha opinión está influenciada por alguno de los factores de estudio, siendo estos el género, el rol universitario y la titulación a la que el encuestado pertenece.

OBJETIVOS

- Conocer la opinión de estudiantes y docentes universitarios acerca de los derechos de las personas en situación de discapacidad.
- Establecer si la opinión se ve influenciada por el sexo, el rol universitario o la titulación a la que se pertenece.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Metodología

Para llevar a cabo la investigación se han seguido los siguientes pasos:

1. **Identificación del problema:** posible desconocimiento y falta de concienciación sobre el contenido de la CDPD y en concreto del art. ° 12
2. **Determinación del diseño de la investigación:** investigación descriptiva de tipo encuesta, con preguntas cerradas, con alternativa de respuesta –sí– o –no– y con la posibilidad de hacer observaciones sobre cada uno de los ocho ítems que aluden al contenido del art. ° 12 de la CDPD. Las encuestas son anónimas; se ha recogido información sobre si los participantes son estudiantes o docentes, la facultad a la que pertenecen, el curso (en caso de ser estudiantes), el sexo y su edad.
3. **Definición de las variables:** titulación (educación/derecho/relaciones laborales y recursos humanos), sexo (hombre/mujer) y rol (docente/alumno).
4. **Selección de la muestra:** para realizar la investigación, se ha tomado como muestra un conjunto de 86 estudiantes y 9 profesores de la Universidad de Murcia, de los cuales 30 sujetos estudian o imparten docencia en el Grado en Educación Primaria, 31 en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante RR.LL. y RR. HH.) y 34 en Derecho.

Con la muestra seleccionada, elegida entre población al azar que comparte las características relevantes para la investigación (ser estudiante o impartir docencia en las facultades mencionadas anteriormente), se espera poder transferir los resultados a la población de referencia de la que se extrajo la muestra, que es la comunidad universitaria en general, y los estudiantes y docentes de las facultades en las que se han recabado datos estadísticos –en particular–.

Es decir, se ha llevado a cabo un proceso de estadística inferencial para determinar los parámetros de la población de referencia de cada facultad de la que se han obtenido datos con el objetivo de establecer si hay diferencias significativas o no en los resultados atendiendo a las distintas variables que se han considerado en el diseño de la investigación.

5. Organización del trabajo de campo:

- Facultad de Derecho: entrevistas al azar cara a cara a docentes y estudiantes, sin discriminación por curso.
- Facultades de Educación y Trabajo Social: entrevistas por correo electrónico a docentes (tutores de Grado y Máster); entrevistas en persona a estudiantes al azar de tercer y cuarto curso (con el fin de conocer si se trata la CDPD a lo largo de la titulación).





6. **Puesta en común y análisis de resultados:** interpretación mediante programas informáticos de análisis estadístico cuantitativo (SPSS) y cualitativo (Atlas.ti).

EVIDENCIAS

Análisis cuantitativo y discusión de las encuestas

En primer lugar, se han analizado los datos para conocer el porcentaje de respuestas que se han obtenido para cada ítem. En la Tabla 1 se presentan los resultados relativos a la muestra participante en su totalidad. Es preciso aclarar que en aquellos donde la suma de respuestas no suma el 100 % de los datos, es porque se han obtenido respuestas en blanco, siendo la diferencia el porcentaje relativo a estas.

ÍTEMS	sí	no
1. La dignidad de la persona se mide por lo que esta aporta a la sociedad (su inteligencia, su trabajo, habilidades, su creatividad, sus triunfos, ...)	23,2 %	76,8 %
2. En la actualidad, todas las personas en situación de discapacidad tienen derecho a decidir sobre las cuestiones que afectan a su propia vida.	46,3 %	53,7 %
3. Las decisiones que pueden tomar las personas que se encuentran en situación de discapacidad, dependen de su mayor o menor capacidad.	75,8 %	24,2 %
4. Estar en situación de discapacidad es la excusa para denegar un derecho a esa persona.	21,1 %	78,9 %
5. Con los apoyos necesarios, cualquier persona en situación de discapacidad puede tomar las decisiones que afecten a su propia vida.	71,6 %	26,3 %
6. Por muchos apoyos con los que cuente la persona, su toma de decisiones dependerá siempre de su capacidad.	55,8 %	43,2 %
7. ¿Podrían dos personas con un bajo rendimiento cognitivo casarse y tener hijos?	82,1 %	14,7 %
8. Si usted tuviera un hijo en situación de discapacidad intelectual severa, ¿le dejaría decidir con quién y dónde vivir?	38,9 %	55,8 %

Tabla 1. Porcentajes de respuestas obtenidos en el análisis

Tras la lectura de los resultados, comenzamos viendo que la mayoría de los entrevistados se muestran en contra de que la dignidad de una persona se mida por su aporte a la sociedad (ítem 1), y consideran que estar en situación de discapacidad no

es excusa para denegar un derecho a nadie (ítem 4). Sin embargo, podemos apreciar también (ítem 3) que creen que la toma de decisiones está ligada a la capacidad del sujeto, a pesar de que la libertad de elección sea un derecho. Las respuestas obtenidas en el ítem 5 reflejan que la población estudiada confía en que, con los apoyos necesarios, cualquier persona en situación de discapacidad podría tomar las decisiones que afectaran a su propia vida; sin embargo, en la siguiente cuestión (ítem 6) matizan que estas dependerán siempre de su capacidad. Por último, destaca la disonancia entre las respuestas dadas en los ítems 7 y 8; en el primero de ellos, más de un 80 % de los encuestados, asegura que dos personas con un bajo rendimiento cognitivo podrían casarse y tener hijos. Sin embargo, al trasladar el caso a una hipótesis más cercana, haciéndolos suponer que es su hijo quien se encuentra en situación de discapacidad (con muy bajo desempeño funcional a nivel intelectual), la mayoría reconoce que no lo dejaría decidir con quién o dónde vivir.

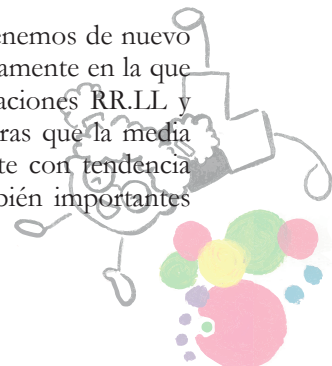
Tras analizar los datos de manera global, con la intención de conocer si las respuestas a los ítems se veían influenciadas por las características de los entrevistados, se ha pormenorizado el análisis de los resultados dividiendo la muestra en función de la titulación en la que estudia o imparte docencia; si se trata de docentes o alumnos y si son hombres o mujeres (titulación, rol y sexo respectivamente).

En el primero de los ítems (sobre la medición de la dignidad de la persona) no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas al pormenorizar el análisis. En este caso la mayor diferencia se presenta en la variable rol, donde los docentes se sitúan más cerca de la negación.

En el segundo ítem (sobre el actual derecho a decidir) tampoco se han obtenido diferencias significativas; sin embargo, el análisis de la variable titulación, refleja las mayores diferencias, dando para la muestra obtenida de la titulación de Educación Primaria un porcentaje de respuesta más próximo a la afirmación y más próximo a la negación para la muestra relativa a RR.LL. y RR.HH.

El tercer ítem (sobre la relación entre discapacidad y toma de decisiones) presenta diferencias estadísticamente significativas al analizarlo atendiendo al rol del entrevistado. La media de respuestas de los estudiantes se sitúa muy próxima al sí, mientras que los docentes se sitúan más cercanos a la negación. La segunda variable en cuanto a la diferencia presentada para este ítem, es la relativa a la titulación, donde la muestra de Derecho se sitúa más cercana a la afirmación del ítem que la del resto de titulaciones estudiadas.

En el ítem 4 (sobre la excusa para denegar un derecho), obtenemos de nuevo diferencias significativas en alguna de las variables analizadas, concretamente en la que respecta a las titulaciones. Los resultados de la muestra de las titulaciones RR.LL y RR. HH. y Educación Primaria se sitúan muy cercanas al no, mientras que la media de respuestas relativa al Grado en Derecho se sitúa más equidistante con tendencia a la negación. Sin llegar a ser significativas, este ítem presenta también importantes





diferencias si atendemos al rol del entrevistado (así, la respuesta de los estudiantes se posiciona en el no, mientras que la de los docentes es casi par).

En el ítem 5 (sobre la toma de decisiones con apoyos), la mayor diferencia se presenta en el análisis por titulación, siendo de nuevo la de Derecho la que más difiere del resto, situándose en una posición central frente a las otras dos titulaciones, en las que las respuestas de los participantes se acercan más claramente a la afirmación.

En el ítem 6 (sobre que las decisiones dependerán de la capacidad de cada individuo –a pesar de los apoyos–), la mayor diferencia la presenta el análisis por roles, donde la muestra relativa a los equipos docentes se posiciona más cerca de la negación, mientras que los estudiantes manifiestan que es afirmativo que, a pesar de los apoyos con los que cuente una persona, su toma de decisiones dependerá de su capacidad.

El ítem 7 (sobre si dos personas con bajo rendimiento cognitivo podrían casarse y tener hijos) presenta la mayor diferencia entre roles, seguido del análisis según el sexo del encuestado. En el primero de ellos, el grupo de estudiantes considera que sí que podrían, mientras que las respuestas dadas por los docentes se posicionan más cerca de la negación. El análisis de la otra variable (sexo), sitúa más cerca de la afirmación a la muestra femenina, mientras que los entrevistados hombres, aun dando una media de respuestas positiva a la pregunta, se encuentran en un nivel más intermedio.

Por último, el ítem 8 (sobre si dejarían o no a su hijo en situación de discapacidad intelectual decidir con quién o dónde vivir), encontramos gran diferencia entre las respuestas al analizarlas atendiendo a la titulación. Así, la muestra perteneciente a RR. LL. y RR. HH. Tiene un índice de respuesta muy próximo a la negación que dista con el resultado obtenido en la muestra obtenida en Derecho, quienes se muestran partidarios de otorgar a su hijo el derecho a decidir; presentando así el ítem respuestas casi significativas estadísticamente.

Como hemos visto, solo se han obtenido respuestas estadísticamente significativas en los ítems tres y cuatro. No obstante, el análisis global de los resultados, muestra las mayores diferencias en el análisis por rol y por titulación, siendo las respuestas de la muestra perteneciente a la Facultad de Derecho la que más dista de las restantes en este último.

Tras realizar las cuestiones sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, se preguntó a los entrevistados si conocían la CDPD. Como vemos en la Tabla 2, el resultado es que tan solo el 28,4 % de la población universitaria estudiada conoce el documento, a pesar de haber sido ratificado y puesto en marcha en nuestro país hace una década (2008).



			Qué estudia o dónde imparte docencia.			Total
			Educación Primaria	RR. LL. y RR. HH.	Derecho	
¿Conoce la CDPD?	Sí	Recuento	7	0	20	27
		%	23,3%	0,0%	58,8%	28,4%
	No	Recuento	23	31	14	68
		%	76,7%	100,0%	41,2%	71,6%
Total		Recuento	30	31	34	95
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

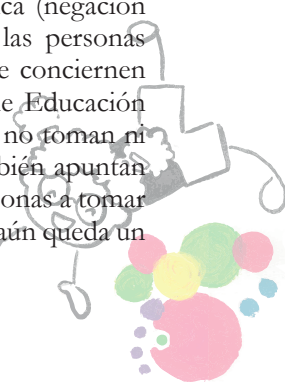
Tabla 2. Conocimiento de la CDPD detallado por titulaciones

Análisis cualitativo y discusión de las encuestas

A continuación, trataremos de analizar una –por una– las observaciones recogidas en los cuestionarios; en ellas se observa el grado de voluntad en la participación en las distintas facultades y se comparan resultados cualitativos entre las mismas.

Ítem 1: en esta primera cuestión encontramos diferentes reacciones: en la Facultad de Educación hay alumnos que señalan, de manera muy ambigua que: –La dignidad depende de otras cosas–, tomando estas características como –valores añadidos a la dignidad de la persona, pero no totalmente necesarios para que una persona sea digna–. Los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social, aunque no estén de acuerdo con la afirmación aquí tratada, creen que aquella persona que no aporta nada a la sociedad es considerada –inútil–. En cuanto a los docentes, por lo general se acercan bastante a la concepción de dignidad que se describe en la CDPD.

Ítem 2: en esta cuestión nos encontramos cierto desconcierto general. Para los alumnos la respuesta mayoritaria para esta pregunta es –sí–, pero puntualizan que –depende del tipo de discapacidad–, lo que demuestra que desconocen totalmente el art.º 12 de la Convención, en el que se sustituye la incapacitación jurídica (negación del derecho a decidir) por todo un sistema de apoyos que permita a las personas que se encuentran en situación de discapacidad tomar las decisiones que conciernen a su propia vida. Respecto a los docentes encuestados en la Facultad de Educación coinciden en que, actualmente, las personas en situación de discapacidad no toman ni siquiera las decisiones más básicas que conciernen a su propia vida; también apuntan que para lograr la consecución de este propósito (derecho de todas las personas a tomar decisiones por sí mismas sobre sus propias vidas –art.º 12 de la CDPD–) –aún queda un





largo camino por recorrer, que implica un cambio de mentalidad, así como deshacerse de las arraigadas tradiciones que imperan en nuestra cultura–.

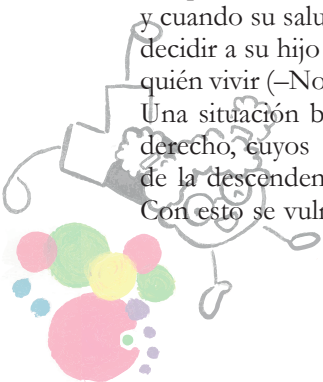
Ítem 3: algunos alumnos de la Facultad de Derecho difieren con las respuestas dadas por los alumnos de las Facultades de Educación y de Trabajo Social. Los primeros afirman que las personas en situación de discapacidad pueden decidir –según el tipo de decisión que han de tomar– mientras que los segundos y terceros creen que esto depende del –tipo de discapacidad–. Los docentes de la Facultad de Educación, hacen referencia a varios aspectos que quedan claramente especificados en la CDPD. Además, en las respuestas recogidas, puntualizan el papel de las familias, que en la mayoría de las ocasiones acaba tomando las decisiones (vulnerando de ese modo el art.º 12 en su totalidad).

Ítem 4: al plantear esta cuestión podemos observar cierta confusión entre los encuestados, ya que tras una primera lectura, las respuestas son negativas bajo el precepto de que todas las personas son iguales y tienen los mismos derechos.

Ítem 5: la respuesta mayoritaria de los encuestados en este caso es no, sin ambages, distinguiendo también entre –tipos de discapacidad–: los que sí permiten a las personas tomar decisiones y otros que no lo permiten. Con las observaciones que se han dado para esta cuestión, podemos deducir que el término de –apoyos–, tal y como se recoge en la CDPD, acaba siendo interpretado de forma ambigua, ya que algunos docentes de la Facultad de Educación apuntan que sería deseable la existencia de una sociedad en la que no fuesen necesarios los apoyos y se respetaran las decisiones de todas las personas por igual.

Ítem 6: a pesar de que todos hacen referencia a la importancia de los apoyos, ninguno tiene muy claro este concepto, pues en la mayoría de las ocasiones aluden a personas de confianza que –asesoren– a aquellas en situación de discapacidad, con el riesgo de manipulación que este hecho conlleva. En cuanto a los profesores de la Facultad de Educación, las respuestas están divididas, ya que los docentes que responden que no abogan por un mundo en el que no se requieran apoyos justificándose con que las decisiones de todas las personas deberían ser igualmente válidas, y los que responden afirmativamente defienden que en cierto modo sí que habrá que tener en cuenta su mayor o menor capacidad.

Ítems 7 y 8: en la Facultad de Educación, aunque los encuestados afirman que dos personas con bajo nivel cognitivo pueden casarse y formar una familia (–Sí, siempre y cuando su salud se lo permita y no lo ponga en riesgo–), muchos de ellos no dejarían decidir a su hijo con muy bajo desempeño funcional a nivel intelectual ni dónde ni con quién vivir (–No, porque no podría llevar a cabo una vida normal por su discapacidad–). Una situación bastante similar nos encontramos con los alumnos de trabajo social y derecho, cuyos testimonios aluden al –grado de afectación– o se niegan en cuestión de la descendencia argumentando su negativa recurriendo al miedo y la inseguridad. Con esto se vulneraría totalmente el art.º 12 de la CDPD. Por otro lado, encontramos



a un porcentaje de profesores de la Facultad de Derecho dispuestos a negociar con la opinión de las personas en situación de discapacidad: –Tendría en cuenta sus ideas y opiniones, pero intentaría llegar a un acuerdo beneficioso para él–.

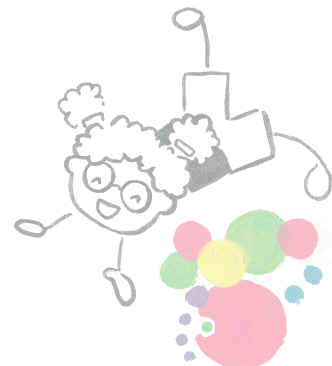
CONCLUSIONES

Para finalizar, resaltamos que, teniendo en cuenta las barreras con las que se encuentra este colectivo y el modelo social basado en los derechos humanos, se hace indispensable la puesta en marcha de medidas de accesibilidad, apoyos personalizados a cada situación, junto con las salvaguardias que impidan la vulneración y conculcación de los derechos de estas personas, con objeto de que puedan tomar las decisiones propias de su vida, centrándonos en los principios de autonomía individual, igualdad de oportunidades y no discriminación, ejerciendo con total libertad sus derechos y responsabilidades en cualquier esfera formal e informal de la sociedad.

Con la investigación realizada, reivindicamos la necesidad urgente de desarrollar una concienciación y sensibilización en toda la sociedad, de forma que se promueva una cooperación y se fomente la lucha para lograr en este colectivo una vida independiente. En palabras de Molina (2017), –si la mirada y percepción de quien observa es de igualdad, el ordenamiento jurídico lo abordará desde la inclusión y la igualdad– (p. 87).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campillo, O., Ferrández, R. A., García, M. R., Navarro, R. M. y Molina, J. (en prensa). *Derechos de las personas en situación de discapacidad: Análisis del artículo 12 de la Convención de la ONU (CDPD)*.
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.
- ONU (2006). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 -CDPD. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659. Recuperado de <<https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>>.



ACTUACIONES ANTE EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA

ESTRADA DE MADARIAGA, M. DEL MAR¹, CAMPOS SOTO, ANTONIO², GUTIÉRREZ SEQUERA, M. DOLORES³, RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, CARMEN⁴

¹CEIP Reyes Católicos, Melilla, España
mestrada01@telefonica.net, España

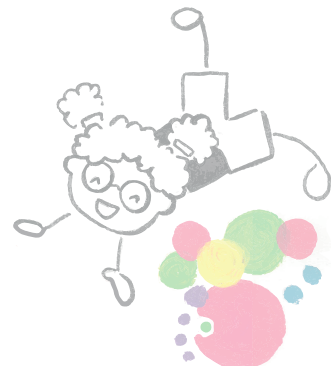
²Grupo de investigación AREA (HUM-672) Universidad de Granada, España
acaso4@hotmail.com, Melilla, España

³CEIP Reyes Católicos, Melilla, España
majwags@gmail.com, España

⁴Grupo de investigación AREA (HUM-672) Universidad de Granada, España
rodri96@correo.ugr.es, España

Resumen. Este documento se centra en presentar las diferentes medidas que el sistema educativo de nuestro país tiene a su disposición para combatir el fracaso y abandono escolar. También se exponen medidas tomadas desde niveles más concretos, centros escolares, que tienen el mismo fin.

Palabras clave: LOMCE, abandono escolar, fracaso escolar, prevención.





INTRODUCCIÓN

Acabar con el fracaso y abandono escolar temprano, o en menor medida atenuar o suavizar el impacto que tiene en nuestra sociedad, es uno de los objetivos prioritarios de la Administración Educativa. Las diferentes leyes educativas que se han ido sucediendo han intentado dar una respuesta educativa que solucionara esta problemática. Los diferentes estudios e investigaciones demuestran que estamos por debajo de la media de los países de la OCDE y de la Unión Europea en resultados académicos satisfactorios, por lo tanto es esencial plantearse qué es lo que está fallando dentro de nuestro sistema educativo. Al fin y al cabo, plantear una serie de medidas no asegura que los objetivos propuestos vayan a ser alcanzados, por lo que es de vital importancia discernir si el error está en la aplicación de estas medidas o son estas mismas y su erróneo planteamiento las que dificultan que nuestro sistema educativo mejore en cuanto al fracaso y abandono escolar.

La educación inclusiva –supone un cambio profundo de paradigma, desde un enfoque clínico a uno integrador e inclusivo– (ITE, 2016, p.6). Esto supone que la Administración educativa ha de proveer los recursos necesarios a los centros educativos para la atención de todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades. Así mismo, debe fomentar la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, para que sepan a hacer frente a las necesidades de la diversidad de alumnado, mejorando la metodología utilizada en el aula y realizando las modificaciones organizativas que sean necesarias para dar una buena respuesta educativa a la diversidad (ITE, 2016).

OBJETIVOS

Los objetivos de este documento son la exposición de algunas de las medidas posibles y disponibles en nuestro sistema educativo y sus leyes para luchar contra el fracaso y abandono educativo, así como la exposición y de medidas y protocolos de actuación ante la misma problemática pero centrándonos en este caso en la ciudad autónoma de Melilla.

LA NORMATIVA EDUCATIVA Y SUS MEDIDAS

Uno de los principios de la educación es asegurar la igualdad y la equidad de todo el alumnado, y así evitar el fracaso y abandono escolar temprano del mismo. Este es el punto de partida de la normativa educativa que se presenta a continuación.

LOMCE

Tanto en la LOE como en la LOMCE, ya que esta última se trata de una versión modificada de la primera, se establece como primer principio fundamental de la educación la mejora del rendimiento escolar y la reducción del abandono temprano. Por este motivo, una de las prioridades de dicha ley es la disminución del abandono

educativo mediante el incremento de alumnos que completen el nivel de Educación Secundaria y grados superiores, que los alumnos alcancen estos niveles y los completen de manera satisfactoria no solo es importante para España sino para todos los sistemas educativos de los países desarrollados (Estrada, 2017). Pero sin duda la mayor razón de peso para su consecución satisfactoria es la incorporación al mundo laboral, ya que sin ese nivel educativo se hace muy difícil hoy en día.

PREVENCIÓN DEL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR DESDE LOS CENTROS ESCOLARES

A continuación se van a enumerar una serie de planes y actuaciones que todos los centros escolares pueden y tienen que poner en marcha ante casos de fracaso y abandono escolar. Todos ellos están fundamentados en una serie de documentos oficiales los cuales se adaptan para dar forma a los mismos.

Plan de prevención y control del absentismo

Este Plan se encuentra fundamentado en la siguiente normativa:

- Constitución Española: Artículo 27 de Derecho a la Educación.
- La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor
- La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Todas estas diferentes leyes inciden en la importancia de la obligatoriedad de la enseñanza.

La Dirección Provincial del MECD de Melilla propone los siguientes objetivos que se encontrarían enmarcados dentro de este plan de actuación:

- Promover la actuación coordinada de todas las instituciones implicadas para modificar la situación que facilitan el desarrollo del absentismo escolar.
- Aseguran la asistencia regular al centro educativo de todo el alumnado escolarizado entre los seis y los 16 años estableciendo programas y acciones preventivas que anticipen y eviten situaciones de ausencia, actuando de forma inmediata para resolver las situaciones absentistas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Realizar actuaciones encaminadas a concienciar a los padres de la importancia de la educación como medida preventiva de posteriores retrasos en el aprendizaje y riesgo de absentismo en etapas obligatorias.
- Colaborar en la escolarización y posterior control del absentismo del alumnado que presente mayor riesgo de desescolarización.

Basándonos en lo propuesto por la Dirección Provincial de Educación de Melilla en 2014 podemos extraer una serie de actuaciones dentro de este protocolo y que deben ser puestas en marcha por cada uno de los responsables de la detección y prevención de estas situaciones. Dentro de estos responsables nos encontramos en un primer lugar al tutor, siguiéndole la jefatura de estudios, la comisión de absentismo del centro y la comisión local de absentismo.

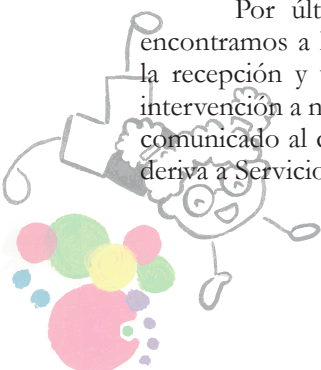
De entre las actuaciones que son responsabilidad del tutor se destacan las siguientes:

Un control de asistencia diaria, registro y seguimiento de las faltas de los alumnos. En el caso de que un alumno presente un porcentaje de absentismo comprendido entre el 10 y el 15%, el tutor tiene la obligación de iniciar el protocolo que hay establecido para estos casos. Este protocolo tiene como primer paso el envío de una carta a los padres del alumno citándoles con el tutor, en esta tutoría se deben investigar las causas de la no asistencia y se buscan y proponen soluciones. A continuación, se pasa a la adopción de las primeras medidas a través del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), y se hace un registro por escrito el cual es enviado a la jefatura de estudios para su conocimiento.

En cuanto a la jefatura de estudios su ámbito de actuación es el que se describe a continuación. Si es que el problema descrito anteriormente continuara, se repetiría el protocolo de citación de la familia. En esta reunión ambas partes deben recoger en un acta una serie de compromisos. Posteriormente, todo esto es derivado al profesor técnico de servicios de la comunidad, así como a la Comisión de absentismo del centro.

La Comisión de absentismo del Centro es la encargada de actuar en una tercera fase si todos los procedimientos anteriores no han tenido el resultado esperado. Ésta debe entonces elaborar un plan de intervención. Este plan incluye la intervención de los servicios sociales y la remisión del expediente a la comisión local de absentismo.

Por último, nos encontramos en el escalón final de este proceso. Aquí encontramos a la comisión local de absentismo, la cual tiene como función principal la recepción y valoración del expediente del alumno, y la realización de pautas de intervención a nivel individual, a nivel familiar y a nivel comunitario. Todo esto debe ser comunicado al centro junto con los resultados que se obtengan, finalmente el caso se deriva a Servicios del Ayuntamiento y Fiscalía de Menores.



Existen otros planes, como el *Plan de convivencia de los centros*, el *plan de Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional* o el de *Atención a la diversidad*, que junto con el que acaba de ser brevemente descrito, engloban de una manera general las medidas y actuaciones que un centro escolar, en un primer momento, tiene a su alcance en cuanto a conseguir disminuir o eliminar el fracaso y absentismo educativo.

En el Plan de Convivencia se plasman todas las medidas preventivas y de intervención educativa que se deben seguir cuando el centro lo considere necesario. En cuanto al Plan de Acción Tutorial, y siguiendo a Lavilla Cerdán (2011), la tutoría supone la acción orientadora llevada a cabo por el profesor y por el equipo docente. Desde esta disciplina se impulsa el desarrollo integral de cada alumno. Es importante resaltar que la acción tutorial se puede llevar a cabo de manera individual y grupal. La LOMCE considera que la orientación y la tutoría son parte de la función de cualquier docente. Es más, esta misma ley en su artículo 2, determina dentro de los fines de la educación, incentivar el desarrollo de la personalidad y las capacidades de los alumnos. En este contexto se enmarca la acción tutorial.

Para hablar sobre el Plan de Orientación Académica y Laboral nos remitimos a lo dicho por Olivares, De León, y Gutiérrez (2010), los cuales establecen que el estudiante necesita información de las diversas vías académicas o educativas y de las profesionales que su entorno les ofrece y proporciona.

En lo relativo al Plan de atención a la diversidad se ha de destacar que está integrado dentro del proyecto educativo de centro. La Orden EDU/849/2010 estipula que en este documento se debe priorizar el desarrollo integral del alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (NEAE), así como medidas de carácter general, ordinario y extraordinario. Por otro lado, durante la elaboración del mismo se tienen en cuenta todas las características del centro.

CONCLUSIONES

A partir de la exposición de las medidas que se proponen en la LOMCE y las que se han tomado como referencia de los centros educativos de la ciudad autónoma de Melilla establecemos lo siguiente:

1. Se recomienda a los centros educativos la delimitación de todos los planes de actuación para la correcta prevención y actuación ante casos de fracaso y abandono escolar prematuro.
2. Se recomienda a los centros educativos, así como a la comunidad educativa, el conocimiento profundo de todas las normativas existentes dentro de nuestro marco legal español, para la correcta aplicación de todas las medidas correspondientes a esta problemática.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estrada, M. M., (2017). Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socio- culturales en la ciudad autónoma de Melilla (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España.

ITE (2016). La Educación inclusiva. Recuperado (18.12.2017) de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>

Lavilla, L. (2011). La acción tutorial. *Pedagogía Magna*. (11), 288.

Olivares García, M.A, De León y Huertas, C. & Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los Institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *REOP*, 21(1), 81-92.



IMPORTANCIA DE LOS TÉRMINOS INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

GÓMEZ GÓMEZ, MARÍA DEL CARMEN¹, OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER²

¹ Universidad Internacional de la Rioja - UNIR
mariadelcarmen.gomez@unir.net, España

² Universidad de Santiago de Compostela
mariaesther.olveira@usc.es, España

Resumen. La inclusión educativa viene marcada por los antecedentes en esta materia. Desde que en 1970 la Ley de Educación integrara la enseñanza de los centros especiales en el sistema educativo, aunque de manera paralela a la enseñanza ordinaria se han dado grandes pasos. Con el tiempo se comenzó a hablar de integración y luego de inclusión educativa; en cada momento estos términos han tenido unos matices que son los que han definido las políticas en materia de educación. En este trabajo se analizan cada uno de los dos términos integración e inclusión y el avance en ellos; también se fundamenta el trabajo haciendo un recorrido por la legislación en materia educativa que avala los esfuerzos realizados con el objetivo de atender de manera equitativa a todo el alumnado.

Palabras clave: normativa, inclusión, integración, educación.





INTRODUCCIÓN

Los programas de inclusión educativa, son el fruto de un largo camino que partió de la integración escolar. En cada momento y dependiendo del término utilizado para incluir a los alumnos con necesidades educativas en los centros, se han llevado a cabo unos y otros proyectos, propuestas y normativas. Aunque la finalidad es casi la misma, el cómo se defina cada proceso puede dar lugar a variaciones en la manera de actuar. A lo largo de los años se puede apreciar un avance no solo en los vocablos sino en la concienciación de la sociedad y en la preparación de los docentes para hacer de la inclusión en las aulas una realidad.

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es hacer un recorrido histórico por lo que ha significado la inclusión en las aulas. Se pretende analizar los términos que han hecho referencia a esta realidad como son integración e inclusión, por medio de diferentes estudios.

Otro objetivo secundario es fundamentar con la normativa vigente lo que ha significado en cada momento la integración y luego inclusión educativa.

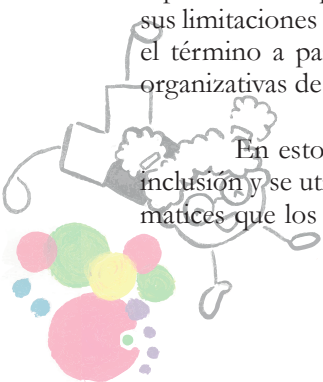
DESARROLLO

Integración educativa

Este término de integración, comienza a utilizarse en la década de los años 70 del siglo pasado. En estos momentos el sistema educativo que está vigente separa la educación ordinaria de la educación especial, en centros educativos diferenciados. Por este motivo, y aunque es un gran logro por integrar en el sistema educativos a los alumnos de centros específicos de educación especial, los docentes y familiares de alumnos con discapacidad comienzan un movimiento integracionista. Este hace que se comience a caminar hacia la integración, aunque como se verá tardará varios años en ser una realidad.

Es en los años 90 cuando aparece con más fuerza el término integración y la definición del término por parte de varios autores e investigadores. Guerrero (1995) lo define como una estrategia que permite a los alumnos con necesidades educativas especiales incorporarse al sistema educativo ordinario sin ninguna discriminación por sus limitaciones y reconociendo sus derechos como ciudadano. Jiménez (1999) concreta el término a partir del principio de integración y para ello utilizó diferentes formas organizativas de estrategias en distintos países.

En estos momentos que ya es una realidad la integración se pasa a hablar de inclusión y se utilizan ambos de manera casi sinónima aunque poco a poco se verán los matices que los diferencian. En 1998 Giné define lo que es la escuela inclusiva como



aquella que ofrece a todos los alumnos las mismas oportunidades educativas y se centra más en las ayudas necesarias para que su progreso académico y personal sea lo más óptimo posible.

Con el paso del tiempo el concepto continúa evolucionando hacia la idea de que todas las personas deben tener las mismas oportunidades de aprendizaje de manera equivalente independientemente de sus características o antecedentes. Esto hace necesaria una escuela diferente, en la que todo el alumnado tenga cabida sin exclusiones, un sistema basado en la igualdad, la calidad y la equidad.

La actual ley educativa LOE y la LOMCE, en su preámbulo subraya el concepto de inclusión como el modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Una escuela debe ser igual para todos y acoger a alumnado diferente con el mismo objetivo, ayudando a cada uno con las medidas necesarias y en cada momento a crecer como ciudadano. Ante este panorama es de destacar la definición que la UNESCO hace de inclusión “un proceso de abordaje y respuesta la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”.

De la integración a la inclusión.

Cuando las leyes educativas comienzan a hablar de integración esta se entendía como la posibilidad de ofrecer al alumnado de los centros de educación especial el abandono de los mismos y la posibilidad de incorporarse a centros educativos ordinarios; aunque la modalidad de escolarización va a estar determinada por los resultados que se obtengan en una evaluación psicopedagógica. Sobre este aspecto Barrio (2009) indica que “el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente y adaptarlo a la vida de la escuela”.

Al incorporarse este alumnado a los centros ordinarios surge una necesidad en estos, es la falta de estrategias que les permitan tenerlos dentro de aula y trabajando los mismos contenidos. La solución inicial fue el diseño de programas específicos para este alumnado de manera que se atendieran sus características particulares como se aprecia en Arreaza (2009) que expone que este modelo adscribe a la persona diversa al grupo normalizado y como excepción se diseña un programa específico para atender las diferencias.

Con el tiempo se concluye que este modelo no es la solución adecuada, puesto que no hay inclusión real y la variedad de alumnado hace que los programas específicos aumentaran exponencialmente. Fue a través de la normativa cómo fueron apareciendo otras soluciones que dieran respuesta ante la diversidad de demandas que aparecían en los centros escolares.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

La educación inclusiva implica que se modifiquen sustancialmente las bases de los proyectos educativos. Conlleva cambios en estructura, funcionamiento y pedagogía de los centros de manera que se garantice la respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, de forma que todos puedan tener éxito en su aprendizaje y que participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de los mismos recursos y cada uno tendrá ayudas dependiendo de sus características y del momento en que aparezcan.

La inclusión real en los centros, depende en gran medida de los docentes, son estos los que la pueden hacer posible ya que la normativa solamente no puede garantizarla. Será tarea de toda la comunidad escolar, alumnos, docentes, equipos directivos y familias; y esta comienza por formar a cada uno de ellos y que tengan argumentos sólidos y estrategias para poder poner en práctica.

EVIDENCIAS

Para evidenciar este camino hasta la inclusión educativa, citaremos la normativa que ha permitido llegar a ella a lo largo del tiempo desde que el alumnado de centros específicos entro a formar parte del sistema educativo, aunque fuera en centros de educación especial.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. Aunque falta aun un largo camino para llegar a la inclusión, se puede considerar el primer paso. Este texto recoge la incorporación de alumnado a aulas de educación especial o a centros especiales. “artículo 49, la obligación de los poderes públicos de realizar una política de integración de las personas con disminución física, sensorial y psíquica, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán en el disfrute de sus derechos fundamentales.”
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. teniendo en cuenta lo establecido en el artículo 49 de la Constitución, establece los principios de normalización y de sectorización de los servicios, y de integración y de atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las Administraciones educativas en todos sus niveles y áreas, en relación a las personas con alguna minusvalía. Esta Ley promovió la integración educativa en la escuela ordinaria, dejando sólo para casos de gravedad la escolarización en centros de educación especial.
- R.D. de Ordenación de la Educación Especial, 6 de marzo de 1985, se legaliza el programa de integración educativa. El 20 de marzo de 1985 se hizo pública la primera orden que establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración para el curso 1985-1986 en educación preescolar y en el primer ciclo de EGB en centros ordinarios completos;



ello obligaba, de forma paulatina, a la desaparición de las llamadas Aulas de Educación Especial en los centros ordinarios.

- La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), introdujo el concepto de necesidades educativas especiales (nee). La escolarización en centros específicos sólo se llevara a cabo en casos excepcionales. Por primera vez se plantea una organización en los centros para poder llevar a cabo una adecuada integración. Se realizan adaptaciones curriculares que facilitarían a los alumnos con necesidades educativas especiales la consecución de los objetivos establecidos para todo el alumnado. Esta ley favoreció la integración en la escuela ordinaria a través de un modelo de escuela basado en la diversidad, acabando con el modelo excluyente y deficitario existente hasta ese momento.
- La Ley 20/1991, de 25 de noviembre, esta ley ayudó a la posibilidad real de acceso a la educación y a la sociedad por parte de todas las personas con algún tipo de discapacidad. Se trataba de la supresión de barreras arquitectónica, para facilitar esa accesibilidad universal, aún no lograda por completo.
- La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, estableció una definición para la población escolar con necesidades educativas especiales, y estableció la escolarización de los nee en centros públicos de manera temporal o permanente en función de la discapacidad física, psíquica o sensorial, así como alumnos con trastornos graves de conducta, o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que establece como elemento necesario para la calidad de la educación y la inclusión educativa la colaboración del conjunto de la sociedad, ya que sin ella la inclusión no podría llegar a ser una realidad en todos los ámbitos.
- El Título II, habla de la “Equidad en la educación”, desarrollada en su Capítulo I, donde establece la necesidad de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, teniendo en cuenta tanto el sistema educativo en su totalidad, como lo referente al diseño curricular, o la organización de los centros docentes.
- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE) que regula y que expondremos a continuación tomando, para ello, párrafos textuales de la LOMCE para su mejor entendimiento, ya que es la actual ley en vigor y la que guía nuestro trabajo en las aulas. *En el Preámbulo:* Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo,





Liderando investigación y prácticas inclusivas

integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. *Modificación de los párrafos de la LOE* **Una.** La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. **Doce.** Artículo 20. Punto 4. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar. **Diecinueve.** Artículo 27. Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Punto 3: estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. **Cincuenta y siete.** Artículo 71.

- *Punto 1.* Las Administraciones Educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley
- *Punto 2.* Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que quieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, **TDAH**, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, pueden alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Cincuenta y nueve. Artículo 79. Medidas de escolarización y atención.

- *Punto 1.* Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
- *Punto 2.* La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.



CONCLUSIONES

Después del análisis realizado se puede apreciar cómo la normativa vigente en cada momento va a ayudar a que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades dentro del sistema escolar. Pero aunque las leyes ayuden y faciliten recursos para que todo el alumnado pueda ser atendido en determinados momentos que lo necesite, es necesaria también la formación de los docentes ya que estos son los que van a poner en práctica los procesos inclusivos en las aulas. Toda la comunidad educativa debe ser consciente de que todo el alumnado en algún momento determinado va a necesitar de un plan de actuación; ya no hay niños con necesidades educativas especiales, sino que estas se pueden presentar en todos ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, 4.

Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).

de la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 13.

Duk, C. (2000). El enfoque de la educación inclusiva. *Fundación INEN*.

Font, J. (2013). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. D. Duran, J. Font, J., E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, SL.

Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración. *Cuadernos de pedagogía*, 269, 40-45.

Giné, C. (2001, February). Inclusión y sistema educativo. In *Actas de III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Guerrero, M. J. L. (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio siglo XXI*, 26, 161-178.

Muñoz, J. M. E., González, M. T. G., & Domínguez, B. M. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.

Palacios, S. G., & FERNÁNDEZ, R. G. (2009). *Integración educativa e inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*. Editorial UNED.



INSPECCIÓN EDUCATIVA E INCLUSIÓN EN ANDALUCÍA

GONZÁLEZ GARCÍA, ERIKA¹, MARTÍNEZ HEREDIA, NAZARET², AMARO AGUDO, ANA³

Universidad de Granada, España

¹erikag@ugr.es, España

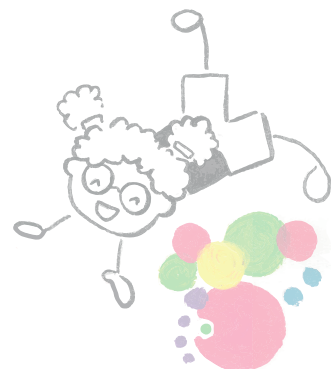
²nazareth@ugr.es, España

³anaamaro@ugr.es, España

Resumen: El presente documento se ocupa de presentar la relación existente entre el trabajo de la Inspección Educativa y la inclusión social. Para ello se presentan las funciones que tiene encomendadas este órgano de la Administración Educativa en España, concretando su aplicación en Andalucía, mediante el tratamiento de los planes generales de actuación y la presentación de su intervención en la atención a la diversidad del alumnado, a través de los procesos de supervisión, evaluación y asesoramiento.

La dedicación de la labor de la Inspección Educativa con la atención a la diversidad se prolonga a lo largo del último cuarto de siglo, en un proceso que irá ganando intensidad debido a la importancia creciente que se va concediendo a la integración social y a la lucha que se desarrolla para evitar que las dinámicas sociales modernas originen brechas de profundo calado que hagan imposible la vertebración de los grupos humanos.

Palabras clave: Inspección Educativa, Inclusión, Andalucía.





INTRODUCCIÓN

La sociedad de los inicios del siglo XXI se sitúa en unos parámetros de dinamismo que dan lugar a que se hable de Modernidad Líquida, en contraposición a la Modernidad Sólida (Bauman, 2007) que ha venido predominando a lo largo de los tres últimos siglos. Vivimos en un proceso de cambio constante en todos los ámbitos de la vida que requiere de las personas unos ajustes y reajustes acordes con esa dinámica que dan lugar a que en el ámbito educativo, sea preciso establecer procedimientos de lucha contra la generación de brechas que produzcan la división de la sociedad, entre quienes pueden seguir por sí solos el ajuste a las dinámicas referidas y quienes, por diversos motivos, no pueden dar respuestas adecuadas y entran en procesos de aproximación a la exclusión social.

El sistema educativo español, en la década final del siglo XX, con la implantación de la LOGSE va a poner en marcha la atención a la diversidad del alumnado estableciendo diferentes tipos de medidas dirigidas a la Educación Especial y la Educación compensatoria.

La atención a la diversidad del alumnado, como herramienta para la inclusión social, va a seguir un proceso madurativo hasta la actualidad que da lugar a que hoy día, independientemente de los logros, el sistema educativo sea inconcebible sin esa dimensión ya que está permitiendo avances significativos en el proceso de inclusión a nivel educativo y por ende a nivel social.

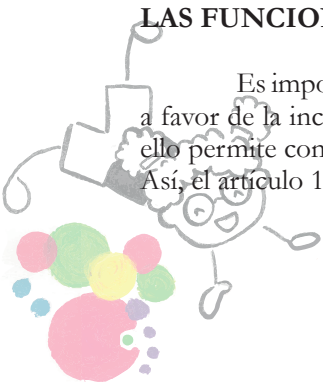
El papel de la Inspección Educativa en el desarrollo de estos procesos ha estado y está dirigido a participar en el impulso de mejora de la calidad que llevan implícitos, siendo implementado mediante la puesta en práctica de las funciones que tiene encomendadas y que básicamente van dirigidas, como se verá seguidamente, a la supervisión, evaluación y asesoramiento de los procesos educativos que se ponen en marcha, con el objetivo de conseguir la máxima rentabilidad social al apoyar la lucha contra las brechas que las dinámicas actuales tienden a generar entre los diferentes grupos humanos.

OBJETIVOS

Presentar la relación existente entre el trabajo de la Inspección Educativa y la inclusión social.

LAS FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

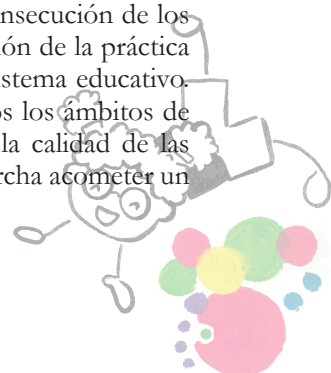
Es importante, para entender el papel de la Inspección Educativa en las acciones a favor de la inclusión, conocer las funciones que la normativa vigente dispone ya que ello permite contar con la percepción de las dinámicas de intervención que se generan. Así, el artículo 151 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) recoge las siguientes:



- a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
- h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Se puede apreciar como la redacción de las seis primeras funciones implican acciones que perfectamente pueden ir dirigidas a facilitar y colaborar para que el trabajo que tienen los centros educativos encomendado, de cara a impulsar la inclusión del alumnado mediante la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, sea acometido con garantías de suficiente calidad.

En un primer momento, se hace referencia a la supervisión y control del funcionamiento de los centros educativos y de los programas que en ellos inciden. El adecuado funcionamiento de los centros es imprescindible para la calidad y se ha de tener presente que en ellos se desarrollan programas y planes de atención a la diversidad del alumnado que han de ser objeto de intervención para la mejor consecución de los fines para los que han sido concebidos. Se señala también la supervisión de la práctica docente, la función directiva y la participación en la evaluación del sistema educativo. Sabemos hoy día la importancia e se concede a la evaluación en todos los ámbitos de la actividad humana ya que permite tener la posibilidad de valorar la calidad de las actuaciones que se llevan a cabo; siendo necesario, para ponerla en marcha acometer un





Liderando investigación y prácticas inclusivas

proceso de supervisión que facilite la percepción de la consecución de los indicadores de logro.

En otros momentos, las funciones se dirigen a velar por el cumplimiento de las leyes y los valores y principios que en ellas se recogen, dirigiéndose expresamente a los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres. Se va así, directamente, a indicar la intervención en un ámbito de relaciones humanas en el que la exclusión presenta dimensiones muy necesitadas reducción.

En última instancia, es de interés apreciar la función de asesoramiento, orientación e información dirigida a la observancia de los derechos y deberes de las personas integrantes de la comunidad educativa.

En definitiva y a modo de conclusión, se puede llegar a tener la visión de cómo desde este órgano de la Administración Educativa, en muchos ámbitos casi desconocido, tiene encomendadas la realización de actuaciones que, casi imperceptiblemente, desempeñan un rol de gran importancia en pro de la igualdad entre las personas y, por tanto, en la lucha contra las brechas que genera la dinámica social de la globalización.

LOS PLANES GENERALES DE ACTUACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El funcionamiento de la Inspección Educativa en Andalucía, que tiene su origen autonómico en 1987, se estructura en la actualidad mediante el Decreto 115/20024, cuyo artículo 26 expresa que “La concreción de las líneas, criterios y actividades que la Inspección Educativa debe llevar a cabo en el cumplimiento de sus funciones constituye el Plan General de actuación...” por otro lado, la Orden de 13 de julio de 2007, en su anexo I, establece que los cometidos competenciales de la Inspección Educativa se desarrollan en torno a los siguientes ejes funcionales:

- a) Eje funcional de supervisión
- b) Eje funcional de evaluación
- c) Eje funcional de asesoramiento, orientación e información

Ejes funcionales que se implementan mediante los planes de actuación que a partir de lo expuesto hasta aquí van a ser sometidos a un análisis de contenido, en relación con lo dispuesto en ellos para la intervención en la atención a la diversidad del alumnado:

Plan de actuación 97/98, su apartado 2.2 dedicado a las actuaciones habituales recoge: “f) *Supervisión de las adaptaciones curriculares individualizadas y las diversificaciones curriculares en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria*”.



- Plan General de Actuación 2004-2008:

Sobre actuaciones prioritarias, en su apartado 2.1, establece:

La supervisión y el asesoramiento sobre los planes y programas puestos en marcha por la Consejería de Educación que así se determine, y de aquellos otros aspectos fundamentales del sistema educativo que se consideren necesarios para el logro de su mayor calidad en igualdad.

Sobre actuaciones homologadas, en su apartado 3.5, establece: “*Seguimiento y evaluación de los Planes de Compensación Educativa y de las medidas tendentes a evitar el absentismo del alumnado*”.

Sobre actuaciones habituales, en su apartado 4. 5 y 7, establece:

“Seguimiento de la organización y el rendimiento de las medidas de atención a la diversidad del alumnado: Tutoría y orientación; refuerzo y apoyo; opcionalidad y optatividad; adaptaciones y diversificaciones del currículo y programas específicos”.

“Seguimiento de los procesos de diagnóstico, escolarización y, en su caso, integración del alumnado inmigrante y del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales o por desigualdades de origen socioeconómico”.

- Plan General de Actuación 2008-2012, en su anexo:

Dentro del ámbito de los objetivos, recoge supervisar, evaluar e informar sobre:

“Atención a la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tutoría, orientación”.

“Tratamiento de la escolarización del alumnado y de su permanencia y tránsito por las etapas del sistema educativo”.

Dentro del ámbito de las actuaciones, recoge:

“Supervisión de las medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad del alumnado y análisis de sus efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los resultados educativos”.

“Supervisión de los procesos de escolarización del alumnado, del tránsito del alumnado por las distintas etapas del sistema educativo, de su asistencia y permanencia en el mismo”.

- Plan General de Actuación 2012-2016:

Entre los objetivos, artículo 3.2.b, recoge:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Favorecer la calidad del sistema educativo de Andalucía, mediante la igualdad efectiva de oportunidades en los procesos de admisión y reparto equilibrado en la escolarización del alumnado, en las condiciones de aprendizaje y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Establece, por primera vez, factores clave del funcionamiento del sistema sobre los que centrar las actuaciones. Entre ellos, en el artículo 7.1, recoge:

“F.4. Inclusión escolar y atención a las necesidades de aprendizaje como respuesta educativa a todo el alumnado y la consecución del éxito escolar para todos”

- Plan General de Actuación 2016-2018:

Entre sus actuaciones, en el artículo 6.2.a, como prioritaria, recoge la supervisión de la atención personalizada del alumnado *“... desde la consideración del éxito educativo como resultado de una educación inclusiva, para ello se realizará un análisis y supervisión de las medidas que se ponen en práctica”.*

- Plan General de Actuación 2016-2019:

El preámbulo del documento plantea la necesidad de que se focalice la atención en el alumnado que se encuentre en riesgo de no conseguir una titulación básica o de abandono escolar temprano. Con ello se plantea la necesidad de evitar la ruptura de los procesos de formación del alumnado con dificultades, *“mediante la supervisión de acciones que faciliten el acceso al currículo, prácticas docentes inclusivas, refuerzo educativo de aprendizajes imprescindibles básicos, programas de compensación, etc.”.*

- Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2017-18.

Dentro de este plan, podemos encontrar entre sus objetivos los siguientes que hacen alusión la inclusión del alumnado:

“d) Supervisar y asesorar la atención personalizada al alumnado de educación primaria y de educación secundaria obligatoria a través de las medidas preventivas y recuperadoras planificadas y aplicadas por los centros docentes y realizar su seguimiento, para contribuir al éxito educativo del alumnado y prevenir el abandono escolar. e) Supervisar y asesorar sobre la puesta en práctica y seguimiento de las medidas para favorecer la permanencia o vuelta al sistema educativo del alumnado que finalizó o abandonó la escolaridad obligatoria, en enseñanzas de formación profesional, para personas adultas y preparación de pruebas de acceso o de obtención de titulaciones”.

En el análisis de contenido realizado, fácilmente se puede constatar la presencia, en todos los planes de actuación, de la realización de actuaciones de intervención dirigidas a la supervisión, evaluación y asesoramiento de la atención a la diversidad del

alumnado con el objetivo de conseguir una educación inclusiva que permita la obtención del binomio calidad-equidad para todos a fin de atenuar las brechas sociales a las que en el inicio de este documento se aludía.

Con todo lo expuesto se puede llegar a percibir la importancia que se concede a la inclusión socioeducativa en los planes actuales que dan sentido al trabajo que lleva a cabo este órgano de la Administración. Es un ámbito que va ganando terreno ya que la dedicación al mismo cobra importancia, al ser considerado como prioritario por la necesidad de dar adecuada respuesta a las demandas de la sociedad actual y de modo más concreto a los objetivos educativos europeos a conseguir para 2020.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado con la finalidad de presentar y visibilizar la relación del trabajo de la Inspección Educativa con la inclusión social, enfocado dentro del ámbito educativo formal, a través de las acciones de supervisión, evaluación y asesoramiento de la implementación de las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos, permite percibir y poder apreciar la existencia de una labor continuada a lo largo del último cuarto de siglo, en el que la integración empezó siendo el objetivo fundamental y con el paso del tiempo se ha ido avanzando hacia la idea de inclusión.

Las acciones referidas han estado siempre presentes en las actuaciones de la Inspección Educativa pero se ha podido apreciar cómo han ido ganando intensidad e importancia en los últimos planes generales, llegando en el último a un protagonismo nunca antes alcanzado.

Es de importancia significar que los planes de trabajo de la Inspección Educativa van siempre dirigidos a colaborar para conseguir que el sistema educativo de adecuada respuesta a las demandas de la sociedad andaluza, española y europea, demandas a las que se ha aludido al hacer referencia a la necesidad de consecución de los objetivos educativos europeos para el periodo 2010-2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquet Editores.

Decreto 115/2002 de 25 de marzo por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de Andalucía (BOJA 30-3-2002)

Decreto 65/1987, de 11 de marzo sobre ordenación de la función inspectora de la educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 3-4-87).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 6-5-2006).

Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la inspección educativa de Andalucía. (BOJA 2-8-2007)

Orden de 14 de marzo de 2012, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2012/2016. (BOJA 28-3-2012).

Orden de 21 de julio de 2008, por la que se aprueban el Plan General de Actuación de la inspección educativa. (BOJA 4-8-2008).

Orden de 26 de julio de 2016, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2016-2019. (BOJA 11-8-2016).

Orden de 27 de julio de 2004, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa. (BOJA 10-8-2004).

Resolución de 23 de julio de 1997, de la Viceconsejería, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa en Andalucía, para el curso 97/98. (BOJA 12-8-1997).

Resolución de 26 de julio de 2017, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2017-18. (BOJA 3-8-2017).

Resolución de 29 de agosto de 2016, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso escolar 2016-2017. (BOJA 8-9-2016).



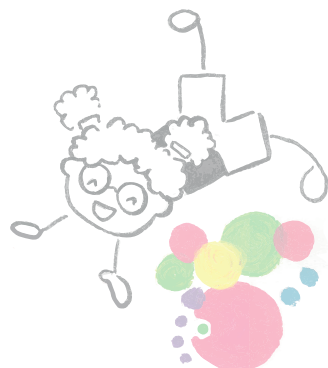
EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA BÚSQUEDA DE OBJETIVOS COMUNES EN EUROPA

MATA SIERRA, SARA¹ Y SERRANO CHICA, FRANCISCA²

Universidad de Granada, España
¹saramata@ugr.es, ²fdserran@ugr.es

Resumen. Este documento describe la experiencia de un proyecto internacional en el que la meta principal fue investigar la existencia de objetivos en común en las distintas escuelas europeas en relación con las necesidades en educación inclusiva. Cuatro equipos, de diferentes países europeos (Bélgica, Estonia, Suecia, y España), se unieron en una aplicación de proyecto internacional Erasmus + KA2. El proyecto se desarrolló como un proceso de discusión, diseño e implementación de una propuesta de objetivos comunes referentes a retos en educación inclusiva sobre los que desarrollar una propuesta formativa para el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa. Como consecuencia de este proceso, se elaboró una lista común de recomendaciones prioritarias en relación a los retos europeos de la educación inclusiva que identificó tres herramientas fundamentales que debían ser incluidas en la práctica educativa: impacto sobre el aprendizaje, feedback efectivo y la metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje. Estas herramientas se fundamentan en la práctica en evidencia científica. Al salvar la idiosincrasia cultural de cada país y las distintas políticas educativas, los equipos pudieron encontrar objetivos/intereses comunes, diseñando juntos una propuesta integrada.

Palabras clave: educación inclusiva, formación de profesores, educación internacional, Potencial de Aprendizaje, feedback.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El principio de educación inclusiva fue asumido en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO 1994), estableciendo que cada niño, independientemente de su condición de desventaja (niños discapacitados, en riesgo de exclusión social, niños trabajadores, niños de minorías lingüísticas o étnicas, etc.) tiene derecho a la educación y, por tanto, a ser escolarizado (UNESCO 1994). Aunque las pautas de educación inclusiva están bien establecidas (Mitchell 2014) existen lagunas entre la teoría y la práctica que impiden que las buenas prácticas educativas, determinadas a través de la investigación, se apliquen en las actividades reales de la vida diaria en el aula (Kozleski 2017, Leeber, Candeias, y Gració 2011; Wilson 2017).

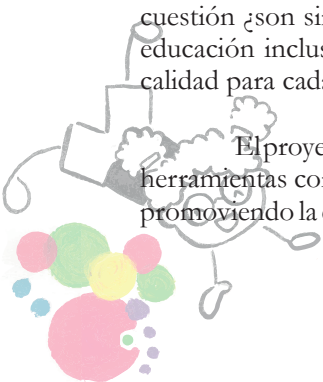
Con la intención de suplir dichas lagunas entre la teoría y la práctica en la escuela, cuatro organizaciones europeas trabajaron juntas a través de un proyecto internacional Erasmus + KA2: Traslating and implementing Evidence based theory and Assessment into the Classroom practice to Eighten education for all (TEACH-Project) (Referencia del proyecto 2014-1-BE02-KA201-00477).

Las organizaciones involucradas fueron el TOPunt (centro de orientación de alumnos de la ciudad de Gante -Bélgica-); la Tallina Haridusamet (Delegación de Educación de la ciudad de Tallin -Estonia-), y el Mölndals Stad (Departamento de Educación y cuidado de Niños de Mölndals -Suecia-). Estas tres organizaciones trabajan con las escuelas, a través de la implementación de programas de orientación para los alumnos y fomentando la aplicación de políticas educativas inclusivas y de calidad. La cuarta organización implicada en el proyecto fue la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada (España), en concreto investigadores de los grupos HUM-129 y HUM-820 cuya área de conocimiento se centra en el desarrollo y estudio de intervenciones clínicas y educativas en las escuelas.

El objetivo común de este proyecto fue investigar sobre la existencia de necesidades educativas relacionadas con la educación inclusiva que fuesen compartidas por las escuelas y profesionales de las mismas de los cuatro países participantes.

La orientación de este proyecto iba en contra de la idea que propone que son los niños los que deben adaptarse al sistema educativo o entorno escolar existente (integración). Por el contrario, este proyecto surgió con el ánimo de fomentar la aceptación de la diversidad, esto es, la escuela debe adaptarse al niño y cubrir sus necesidades educativas (inclusión). El proyecto se enfocó, por tanto, en una doble cuestión ¿son similares los retos y desafíos de las escuelas europeas en relación con la educación inclusiva? y ¿cómo podemos proporcionar educación inclusiva y de buena calidad para cada niño en el aula?

El proyecto consideró que la desventaja educativa debe abordarse proporcionando herramientas concretas que busquen una educación alta calidad y un apoyo específico, y promoviendo la educación inclusiva (ET2020). Por tanto, este proyecto intentó contribuir



al avance del objetivo de las Naciones Unidas de proporcionar “Educación para Todos”. También pretendía operativizar los objetivos de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006), en la que se acordó que la educación inclusiva debería generalizarse. Para lograr este objetivo, el sistema educativo, con el apoyo de la práctica basada en evidencia científica, debe terminar con las barreras que impiden la inclusión, así como asegurar la provisión del apoyo necesario por parte del personal educativo (Leeber et al., 2011, Niemann, Martens y Teltemann 2017).

La necesidad de cooperación internacional es relevante debido a las diferentes experiencias en educación inclusiva entre los países europeos. Específicamente, el proyecto europeo “Inside” (1998-2001) señaló la necesidad de una transformación de la pedagogía de las escuelas hacia un enfoque más inclusivo que intentase cubrir las necesidades de aprendizaje de todos los niños (Leeber et al., 2011). El Proyecto de Cooperación Europea “Inclues” (2003-2006) identificó algunas barreras para la inclusión como la falta de recursos o la formación inadecuada de los docentes. Finalmente, el Proyecto DAFFODIL (2008-2010) tuvo como objetivo principal el mejorar los procedimientos de evaluación en relación con la educación inclusiva, siendo la metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje el elemento clave del proyecto.

OBJETIVOS

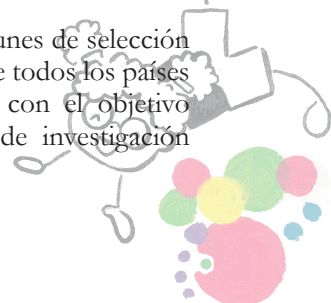
Por todo lo anterior, es posible especificar que el objetivo principal de este trabajo fue determinar si existían objetivos de trabajo en común que se convirtiesen en recomendaciones prioritarias a incluir en las escuelas europeas en relación con las necesidades en educación inclusiva, identificando retos, dificultades y propuestas de mejora.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para lograr la meta del proyecto expertos de los cuatro países participaron en una reunión inicial en Tallin (Estonia). En esta reunión se puso de manifiesto la gran dificultad que presentaban los profesionales de la educación para desarrollar una educación inclusiva de calidad en la escuela real, y que, además dichas dificultades eran comunes y compartidas por los cuatro países.

Como resultado de dicho encuentro, se elaboró un borrador con criterios comunes a seguir en la preparación de la lista de recomendaciones prioritarias en sus respectivos países. Este borrador se construyó a través de varios pasos:

Paso 1. Se realizó una lluvia de ideas sobre qué criterios comunes de selección de recomendaciones prioritarias se iban a seguir para hacer posible que todos los países implicados trabajasen en sintonía. Estos criterios se establecieron con el objetivo de facilitar que todos los socios pudiesen seleccionar resultados de investigación





importantes para la educación inclusiva. El borrador se elaboró a través de un proceso de intercambio de ideas en el que todos los expertos de las diferentes organizaciones contribuyeron con información interesante sobre las necesidades, datos y experiencias de sus propios países.

Paso 2. Se reestructuraron los criterios resultantes de la lluvia de ideas, clasificándolos en cuatro categorías (ver Tabla 1): (1) Requisitos de los contenidos seleccionados, entendiéndose como *Estos contenidos deben ...* (2) Procedimiento que los contenidos deben seguir, entendido como *El procedimiento para aplicar los contenidos tiene que ...* (3) Grupo objetivo, entendido como *Los contenidos están dirigidos a ...* (4) Metas y resultados esperados, entendido como *El contenido persigue estos objetivos / resultados ...*

Paso 3. Una vez clasificado cada criterio, se analizaron todos para verificar si más de uno se refería a la misma acción.

Estos contenidos deben	El procedimiento para aplicar los contenidos tiene que	Los contenidos están dirigidos a	El contenido persigue estos objetivos / resultados
Sustentarse sobre criterios de práctica basada en la evidencia científica.	Listos para aplicarse, prácticos y fáciles de implementar.	Seleccionar estrategias útiles para los niños con y sin dificultades.	Pequeños pasos con grandes efectos.
Ser prácticos.	Incluir material que pueda ser usado en las clases, que permita hacer demostraciones.	Aplicable principalmente por maestros pero también por pedagogos, centros de apoyo al profesorado, etc.	Hacer a los maestros más flexibles y darles confianza.
Involucrar científicos universitarios psicológicos / pedagogos.	Implicar a los alumnos.	Que hagan referencia a la relación maestro-alumno.	Tener un gran impacto en el aprendizaje de todos los estudiantes.
Reflexionar sobre los cambios en la sociedad.	Ser flexible y equivalente para todas las escuelas y contextos.	Generar unidad entre maestros, alumnos y directores.	Generar ambientes de aprendizaje.
	Aplicable por equipos.	Implicar a los padres.	Mejorar la educación.

Tabla 1. Criterios Comunes para Seleccionar la Lista de Recomendaciones Prioritarias.



Una vez establecidos los criterios comunes que los distintos socios debían seguir para seleccionar las recomendaciones prioritarias, cada miembro/país trabajó de forma individual en reuniones locales para seleccionar qué contenidos basados en evidencia científica podrían ser importantes para mejorar la educación inclusiva (formar la lista de recomendaciones prioritarias). En esta etapa, los equipos de trabajo locales analizaron la literatura de investigación relevante sobre lo que funciona para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños. Cada país seleccionó las condiciones/contenidos más importantes para generar un entorno óptimo para la educación inclusiva, siguiendo los criterios comunes establecidos anteriormente.

Las reuniones con grupos de expertos locales (investigadores educativos, asesores educativos, centros de formación docente, etc.) sirvieron a cada socio para elaborar un borrador con las recomendaciones prioritarias. Todas las propuestas se debatieron en una reunión general en Bélgica, en la que expertos de las cuatro organizaciones finalmente seleccionaron los contenidos que formarían la lista final de recomendaciones prioritarias.

EVIDENCIAS

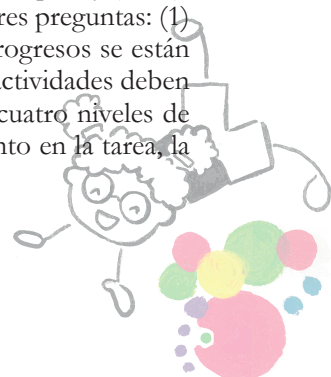
Esa lista incluía impacto en el aprendizaje, feedback efectivo y evaluación del Potencial de Aprendizaje.

Impacto en el aprendizaje.

La pregunta planteada fue: ¿qué tiene un gran impacto en el aprendizaje? ¿Qué funciona mejor? El equipo internacional (los cuatro países) siguió las propuestas de Hattie (2009, 2012) y Hattie y Yates (2013). Estos autores examinan qué factores tienen un gran impacto en el aprendizaje, señalando 10 principios principales: (1) expectativas de los estudiantes, (2) programas Piagetianos, (3) respuesta a la intervención (RTI), (4) credibilidad del maestro, (5) evaluación formativa, (6) microenseñanza, (7) discusión en el aula, (8) intervenciones integrales para estudiantes con discapacidades de aprendizaje, (9) claridad del maestro, (10) feedback.

Feedback efectivo.

El éxito del feedback, como herramienta educativa, depende de varios factores, como el tipo de feedback o el procedimiento de administración (Hattie y Timperley, 2007). En este proyecto se siguió el modelo de feedback efectivo de Hattie y Timperley (2007). Esos autores determinaron que un feedback efectivo debe responder tres preguntas: (1) ¿A dónde voy? (¿Cuáles son los objetivos?); (2) ¿Cómo voy? (¿Qué progresos se están sucediendo para alcanzar la meta?), y (3) ¿Hacia dónde seguir? (¿Qué actividades deben emprenderse para lograr un mejor progreso?). El modelo diferencia cuatro niveles de feedback, que están interrelacionados, a saber, la tarea, el procesamiento en la tarea, la autorregulación y el nivel personal.





Evaluación del Potencial de Aprendizaje.

Se trata un enfoque de evaluación de las habilidades cognitivas y / o intelectuales de un individuo que busca determinar las posibilidades aprendizaje de la persona. De forma general, como señala Haywood (2012), la evaluación del Potencial de Aprendizaje se refiere a la capacidad de aprender más allá del nivel que se está demostrando en ese momento. Conceptos fundamentales en la evaluación del Potencial de Aprendizaje son la Zona de Desarrollo Próximo (Vygostky, 1978) y las Experiencias de Aprendizaje Mediado (Feuerstein, Rand, y Hoffman, 1979). La metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje sigue un formato pretest-mediación-posttest, donde las fases pretest y posttest constituyen procedimientos de evaluación tradicionales donde el niño realiza las tareas sin ayuda. Por su parte, la fase de mediación implica la interacción del evaluador con el niño, guiando su aprendizaje. Usando este procedimiento, un maestro puede obtener el nivel de ejecución sin asistencia del estudiante (pretest) y una estimación de sus posibilidades de mejora cuando es guiado por un adulto (diferencia entre el pretest y el posttest o puntuación de Potencial de Aprendizaje). Además, esta metodología también aporta información cualitativa importante sobre las causas de los errores, ya sean cognitivos, metacognitivos y / o afectivos, y sobre la respuesta del niño a la mediación ofrecida. En resumen, para los niños con bajo rendimiento o déficits de aprendizaje, la evaluación del Potencial de Aprendizaje estima sus posibilidades de mejora, predice el rendimiento futuro e informa sobre variables (cognitivas y motivacionales).

CONCLUSIONES

Este proyecto ha permitido determinar la existencia de retos comunes en relación con la práctica de la educación inclusiva en cuatro países europeos. A su vez, ha permitido desarrollar una estrategia de trabajo común (búsqueda de criterios comunes) y la creación de una lista de recomendaciones prioritarias que deben ser incluidas en las escuelas a fin de mejorar la educación inclusiva. Es importante subrayar que dichas recomendaciones se constituyen de contenidos que han demostrado su validez a través de la práctica basada en evidencia científica, lo que ha permitido reducir la brecha en teoría y práctica. Dentro de los grandes objetivos de este proyecto se encuentran concretar dichas recomendaciones a través de la difusión de las recomendaciones prioritarias a través de cursos de formación del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa, de la construcción de unas guías de buenas prácticas y de la organización de eventos internacionales de difusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ET2020. Education & Training 2020. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M.B. (1979). *Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. & Yates, G. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Haywood, H.C. (2012). Dynamic Assessment: A History of Fundamental Ideas. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11(3), 217-229.
- Kozleski, E.B. (2017). The Uses of Qualitative Research: Powerful Methods to Inform Evidence-based Practice in Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 19-32. doi: <https://doi.org/10.1177/1540796916683710>
- Leeber, J., Candeias, A., & Grácio, L. (2011). *With a Difference Glance: Dynamic Assessment of Functioning of Children Oriented Development & Inclusive Learning*. Antwerpen-Apeldoort: Garant.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- Naciones Unidas (2006). *Convention on the Rights of People with Disability*. New York: United Nations.
- Niemann, D., Martens, K., & Teltemann, J. (2017). PISA and its Consequences: Shaping Education Policies through International Comparisons. *European Journal of Education*, 52(2), 175-183. doi: 10.1111/ejed.12220
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vygostky, L.S. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wilson, E. (2017). *School-based Research: A Guide for Education Students*. London: Sage.



LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: UNA RELECTURA DESDE LA ÓPTICA DE LA DISCAPACIDAD

SOLDEVILA PÉREZ, JESÚS¹, MUNTANER GUASP, JOAN JORDI², NARANJO LLANOS, MILA³

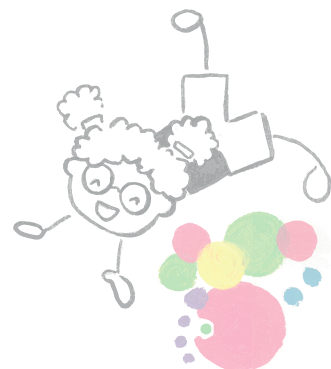
¹ Universitat de Vic-Universitat central de Catalunya, España
jesus.soldevila@uvic.cat, España

² Universitat de les Illes Balears, España
joanjordi.muntaner@uib.es, España

³ Universitat de Vic-Universitat central de Catalunya, España
mila.naranjo@uvic.cat, España

Resumen. En esta comunicación pretendemos realizar una revisión teórica de diferentes políticas y normativas sobre inclusión en educación a partir de la lectura de La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) desde la óptica de la discapacidad. Para ello partiremos de las aportaciones de las instituciones más importantes en materia de derechos como la ONU, o la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, así como también de las aportaciones de diferentes autores de referencia en materia de inclusión educativa. Es necesario analizar el derecho a la educación como un derecho fundamental para todas las personas sin exclusiones de ningún tipo, el derecho a participar de una sociedad y formar parte de ésta de una forma equitativa, activa y justa.

Palabras clave: Derechos, discapacidad, inclusión.





INTRODUCCIÓN

En esta comunicación pretendemos realizar una revisión teórica de diferentes políticas y normativas sobre inclusión en educación a partir de la lectura de La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) desde la óptica de la discapacidad. Esta se fundamenta en la declaración sobre los Derechos del Niño (1989), que afirma rotundamente que toda persona tiene derecho a la educación. Por si en este texto no hubiera quedado suficientemente explícito, que son todas las personas las que tienen este derecho, la ONU (2006b) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH) (2013) especifican que las personas con discapacidad también tienen que disfrutar de este derecho. Es por ello, que es necesario analizar el derecho a la educación como un derecho fundamental para todas las personas sin exclusiones de ningún tipo, derecho a participar de una sociedad y formar parte de ésta de una forma equitativa, activa y justa.

LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989)

Pretendemos analizar las distintas perspectivas de análisis, que conducen a la defensa y a la implantación del derecho a una educación inclusiva para todos y con especial atención al colectivo de las personas con discapacidad.

Sobre la dignidad de las personas

El Artículo 28 punto 2 de la Declaración de los Derechos del Niño especifica que “*Los Estados partes tienen que tomar todas las medidas adecuadas para asegurar que la disciplina escolar sea administrada de manera compatible con la dignidad humana del niño y en conformidad con esta Convención.*” Y es que en esta convención, se hace referencia explícita a uno de los elementos más importantes que ésta manifiesta, que es la dignidad humana. Si la dignidad es inherente a las personas (ONU, 2006b), nos preguntamos: ¿qué dignidad hay en el hecho de ser menos valorado por tener una discapacidad? Remarcando también la importancia respetar la dignidad humana en la educación, la Declaración de Salamanca, la UNESCO (1994, apartado 4) exponía que: “*Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respeta tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos*”. Unos años más tarde, la ONU (2013, apartado 7), reafirmando este posicionamiento, afirmaban que “*El enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad*”. Es por eso que tal y como señala la UNESCO (1994, apartado 3) “*El reto al que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos aquellos que sufren discapacidad grave*”.

Sobre la igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades es uno de los aspectos que a menudo ha sido mal interpretado. Lema (2010), señala que con una versión minimalista de este concepto



y con la simple universalización de los sistemas educativos ya se considera que se está promoviendo este principio. Es importante no perder de vista que, para garantizar la igualdad de oportunidades, aquello que en realidad hace falta que se ponga en práctica es la equidad (OCDE, 2012).

Así la ONU (2006b, Art.24), manifiesta que *“reconociendo el derecho de las personas con discapacidad a la educación y con vistas a hacer efectivo este derecho sin discriminación y en base a la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema educativo inclusivo a todos niveles así como a lo largo de la vida”*.

Sobre las responsabilidades de la sociedad

Otro aspecto en el que coinciden la mayoría de documentos promovidos por la ONU, es en el de pedir la responsabilidad de los Estados. Es legítimo que lo hagan, puesto que los poderes políticos de los diferentes Estados son quienes tienen la posición, la obligación y los recursos para poder desarrollar y decretar los aspectos que se abordan en estas normativas.

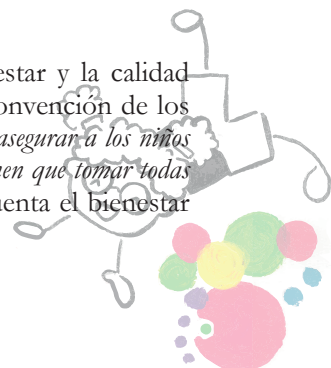
También nos podríamos plantear si la inclusión es únicamente responsabilidad de los poderes públicos, sin reducir un ápice sus responsabilidades como grupo mayoritario, que tiene el poder y los recursos. Sin embargo, conviene señalar que *“no son únicamente las administraciones quienes definen y traen a la práctica las políticas educativas, (...) sino también, al unísono, cada centro escolar cuando planifica y ejecuta sus “proyectos” institucionales (PEC, PCC,...) así como también cada profesor o profesora cuando entra en su aula y cierra la puerta tras de sí.”* (Echeita, 2005, p.7).

Sobre las ayudas y servicios

Otro de los dilemas que más habitualmente acompaña los procesos de inclusión educativa es el que atañe a los aspectos tratados en los puntos 2 y 3 del artículo 23 de la Convención de los Derechos del Niño. El punto 2 expone que *“Los Estados partes reconocen el derecho del niño disminuido a recibir atenciones especiales y velarán porque, de acuerdo con los recursos disponibles, se preste al niño beneficiario y a quienes tengan la responsabilidad de su cuidado la ayuda solicitada, y que ésta sea la adecuada a la situación del niño y de los padres u otras personas que tengan cuidado.”* Los recursos deben responder a todas las necesidades de los usuarios, por complejas que éstas pudieran ser y es responsabilidad de los estados garantizar los servicios a las personas con discapacidad (ONU, 2006a).

Sobre la calidad de vida y el bienestar

Uno de los temas más importantes a considerar es el bienestar y la calidad de vida de los niños con discapacidad. El artículo 3 punto 2 de la Convención de los Derechos del Niño especifica que *“Los Estados partes se comprometen a asegurar a los niños toda la protección y atención necesarias para su bienestar, (...) y, con este fin, tienen que tomar todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas”*. ¿Cómo tenemos en cuenta el bienestar





de los niños en las escuelas? La protección de los niños con discapacidad y su bienestar también tendría que ser una finalidad de la educación. Es por este motivo que tiene que ser algo que no sólo se recoja de forma más explícita en las leyes sino que al mismo tiempo se impulse.

Muntaner (2013) remarca la importancia de la calidad de vida en los procesos de innovación y de inclusión educativa:

Los centros escolares que inician un proceso de cambio e innovación hacia la implementación de un modelo educativo inclusivo requieren tres elementos básicos para estructurar sus propuestas: por una parte el nuevo concepto de discapacidad no basado en la patología y las limitaciones sino en las barreras y facilitadores que se encuentran en el contexto; por otra parte, un referente teórico claro y preciso sobre el significado y el proceso a seguir para implantar un modelo de escuela inclusiva, y finalmente, la incorporación a este modelo del concepto de calidad de vida como base para introducir la búsqueda de la calidad de la educación (p. 35).

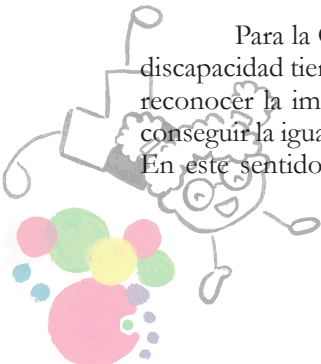
Así pues, la aplicación de este concepto en las escuelas tiene que permitir tener un conocimiento de la realidad y evaluar los cambios necesarios, tanto en los programas, como en la provisión de apoyos, como incluso en las políticas para avanzar en la educación integral de todas las personas, y hacia la consecución de una educación inclusiva y de calidad (Muntaner, 2013). Además, y teniendo presente el acceso de los niños con discapacidad en las escuelas, sería bueno recuperar las palabras de Goode (1997) cuando afirma que el “concepto de calidad de vida” tiene que ser el principio que oriente las acciones destinadas a las personas con discapacidad.

No podemos olvidar que, la calidad de vida está compuesta por elementos objetivos y subjetivos, pero es la percepción de la persona la mejor manifestación de la calidad de vida que ésta experimenta y es en este sentido que resulta tan importante saber escuchar lo que manifiestan las personas con discapacidad.

Sobre el derecho a la inclusión en la sociedad

El niño con discapacidad tendría que poder encontrar el bienestar en los entornos ordinarios de forma que su inclusión fuera efectiva para disfrutar de una vida lo más normalizada y enriquecida. En este sentido, el artículo 23 apartado 1º remarca que “Los Estados partes reconocen que el niño disminuido físicamente o mentalmente tiene que disfrutar de una vida plena y respetable en condiciones que le aseguren dignidad, que le permitan llegar a valerse por sí mismo y que le faciliten la participación activa en la comunidad.”

Para la ONU (2006a) el mensaje principal de este párrafo es que los niños con discapacidad tienen que estar incluidos en sociedad. Por lo tanto, los Estados tienen que reconocer la importancia global de las posibilidades de acceso dentro del proceso de conseguir la igualdad de oportunidades en todas las esferas de la sociedad (ONU, 1993). En este sentido la Declaración de Montreal (2004, apartado 5c) manifiesta que: “El



respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad requiere su plena inclusión en la comunidad?

A modo de cierre

La convención sobre los derechos del niño nos aporta, desde el análisis de distintas perspectivas, las bases normativas a nivel internacional que justifican la necesidad de implantar modelos educativos inclusivos, que alcancen realmente a todos los niños, pues según nuestros conocimientos actuales se trata del mejor de los modelos educativos conocidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Goode, D. (1997). Assessing quality of life of adults with profound disabilities. En I. Brown (Coord), *Quality of life for people with disabilities* (p. 72-90). London: Stanley Tornos.
- Lema, C. (2010). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En M. A. Casanova y M. A. Cabra (Coords.), *Educación y Personas con discapacidad: Presente y Futuro* (p. 31-65). Madrid: Fundación ONCE.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63) 35-49.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación: Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2014a). *El derecho de las personas con discapacidad a la educación: Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2014b). *Relator Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad: Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. Ginebra: Consejo de Derechos Humanos.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Organització de les Nacions Unides. (1948). Declaració universal dels drets humans. Nova York: Nacions Unides. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=cln>
- Organització de les Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els Drets dels Infants: Declaració adoptada i proclamada per la Resolució de l'Assemblea General de 20 de novembre de 1989*. Nova York: Nacions Unides.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006a). *Convención sobre los Derechos del niño: Los derechos de los niños con discapacidad*. Declaración adoptada y proclamada por el comité de los derechos del niño. Ginebra 11 a 29 de setiembre de 2006. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006b). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Educación.





Morathi

3

Inmigración e interculturalidad

INMIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD

LÓPEZ LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN

Universidad de Granada
mclopez@ugr.es

Resumen. La diversidad cultural es un rasgo constitutivo de la sociedad que se ha visto intensificado, entre otros factores, por la inmigración. Su creciente presencia en todos los espacios de la vida social y su naturaleza compleja requiere de la articulación de respuestas globales, bien coordinadas, que permitan gestionarla positivamente desde distintos ámbitos (laboral, social, educativo,...). Aunque el interés por la diversidad siempre ha sido una preocupación constante en educación, en los últimos tiempos se ha convertido en uno de los mayores desafíos a que se enfrentan los sistemas educativos, las instituciones educativas y los docentes. La falta de cohesión social y la creciente desigualdad social, acentuada con la crisis económica y la imparable llegada de inmigrantes y refugiados; así como la dispersión de discursos y prácticas de distinta naturaleza que conviven simultáneamente en la realidad (asimilacionista, compensatoria, ...), hacen necesaria la búsqueda de fórmulas que ayuden a restablecer el tejido social, promuevan el conocimiento y entendimiento mutuo, e incrementen el compromiso con un reparto más equitativo de los recursos. La educación está llamada a jugar un papel clave en la lucha contra la desigualdad, la exclusión y cualquier forma de discriminación impulsando procesos educativos más inclusivos e interculturales. En este trabajo se profundiza en tres factores imprescindibles para promover su desarrollo: la política educativa, los profesionales de la educación y la renovación de la práctica formativa.

Palabras clave: interculturalidad, inmigración, política educativa, profesionales de la educación, inclusión.





INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural es una característica inherente a las personas y a los grupos sociales y, por ello, está siempre presente en cualquier sociedad y en la educación. El interés por atender y gestionar la diversidad ha sido una preocupación constante en educación y responde a la pulsión existente entre igualdad versus diversidad, una lucha aún inacabada y no resuelta (Gimeno, 1999; Bartolomé, 2017). Los dilemas sobre cómo los sistemas educativos pueden compatibilizar una enseñanza universal que garantice unas condiciones de igualdad y, al mismo tiempo, respete las singularidades de los sujetos continua siendo un desafío pendiente. Las diferentes formas de entender la universalidad y los límites que deben definir el respeto a la diversidad no sólo son temas controvertidos, sino que han derivado en distintos posicionamientos y respuestas a la diversidad cultural (asimilación, integración,...). Su consideración, con frecuencia como problema, suele estar envuelta en polémicos debates que terminan derivando en actuaciones no siempre acertadas y que invitan a la reflexión y a una mayor toma de conciencia sobre su complejidad en unos momentos en que su presencia se ha intensificado notablemente.

Las motivaciones que han hecho resurgir el interés por la diversidad son diversas y de distinta índole. Algunas de ellas están estrechamente ligadas a la globalización, la llegada de la posmodernidad y su reivindicación de las diferencias, la crisis de las aspiraciones ligadas a una universalidad monolítica, la creciente inmigración y, quizá, al resurgir de una nueva sensibilidad social y pedagógica comprometida con unas prácticas sociales y educativas inspiradas en nuevos valores de igualdad, equidad y justicia social.

Los cambios experimentados en los distintos ámbitos de la vida social (políticos, económicos, sociales, ...) a los que, sin duda, ha contribuido la inmigración, no sólo han intensificado el interés por la diversidad, sino que demandan nuevas fórmulas desde las que gestionarla. Fórmulas que promuevan el conocimiento y entendimiento mutuo, que permitan equilibrar la igualdad de oportunidades con un reparto más equitativo de los recursos, y que ayuden a combatir la desigualdad, la exclusión y cualquier forma de discriminación.

Sin embargo, la falta de cohesión social y la dispersión de intereses, discursos y prácticas que conviven de manera simultánea en los entornos actuales, hacen compleja la articulación de una respuesta global de naturaleza inclusiva e intercultural como se demanda desde los organismos internacionales (Comisión Europea, 2010; UNESCO et al., 2016). La situación de crisis económica vivida en los últimos años, la incesante inmigración y su falta de regulación, la proliferación de conflictos armados y la consiguiente llegada de refugiados, el resurgir de los nacionalismos, así como la aplicación de políticas públicas de corte neoliberal no sólo han resquebrajado el tejido social y acentuado las desigualdades, sino que han llevado a reducir los recursos y ayudas dirigidas a instituciones, organizaciones y colectivos que trabajan por la inclusión (social, educativa y laboral) de inmigrantes, refugiados y grupos minoritarios y vulnerables.



Por otra parte, algunas de las respuestas y acciones emprendidas, aunque catalogadas como interculturales e inclusivas realmente no lo son, por lo que, como ya reconociera Gimeno (1999), debemos estar muy atentos con las posiciones y medidas adoptadas, pues hay políticas y prácticas a favor de la igualdad que pueden anular la diversidad y políticas y prácticas que enfatizan la diversidad que pueden contribuir al mantenimiento de algunos privilegios y perpetuación de desigualdades. El ámbito, pues, de la diversidad cultural es amplio, confuso y controvertido y, por ello, requiere de perspectivas analíticas más holísticas que contemplen la multitud de factores y dimensiones implicadas y sus interacciones, a fin de orquestar respuestas más globales, vertebradas de manera integral y bien coordinadas, acordes con los retos que comporta su naturaleza compleja.

INMIGRACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA

El interés por la diversidad cultural en nuestro país se intensifica, de manera notable, en la década de los noventa, cuando España, tradicionalmente con una fuerte tasa de emigración, se convierte progresivamente en país receptor de inmigrantes. A pesar de la reciente crisis económica, y según el Instituto Nacional de Estadística, en 2017, el número de extranjeros en España es de 4.418.157 personas, lo que representa un 9.5% de la población total. Proceden, mayoritariamente, de Rumania (15.7%), Marruecos (15.4%) y Reino Unido (6.7%). Respecto a 2015 se aprecia una reducción de tan sólo el 0.8%, pues aunque se ha incrementado el número de españoles que han abandonado el país, en gran parte como consecuencia de la crisis económica, también ha aumentado el número de personas que se han afincado en España. Según el Observatorio Permanente Andalúz de las Migraciones (2016), la mayor proporción del total de la población extranjera residente en España se concentra en la Comunidad Valenciana (14'5%), Madrid (17'1%), Cataluña (22'1%) y Andalucía (13'4%).

Este fenómeno, cuyas dimensiones trascienden el territorio nacional, ha contribuido, de manera relevante, a dibujar un nuevo paisaje social, más diverso y multicultural. Sin embargo, conviene no olvidar que la diversidad cultural, como rasgo consustancial de la sociedad, siempre ha estado presente entre nosotros. En el contexto español, por ejemplo, la diversidad cultural ha estado notoriamente representada por la etnia gitana, ubicada en España desde el siglo XV, con una presencia muy destacada en Andalucía, donde viven 350.000, casi la mitad del total de gitanos españoles (Fundación de Secretariado Gitano, 2010).

Esta creciente diversidad cultural está presente en todos los espacios de la vida social y comporta nuevos retos y oportunidades para el ámbito político, social, económico y, por supuesto, educativo. Según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2017), el número de estudiantes extranjeros matriculados en las enseñanzas de régimen general ha experimentado una ligera subida respecto al curso 2015-16 con un total de 721.028 estudiantes en el curso 2016-17. El 30.5% proceden de África, el 29.4% de países de la Unión Europea, el 25.2% de América, especialmente de América del Sur, el 10.2% de Asia y Oceanía y el





4.7% del resto de países europeos. Si nos centramos en los territorios autonómicos, las comunidades que aglutinan los porcentajes más elevados de alumnado extranjero, en las enseñanzas de régimen general, son: Baleares (13.6%), La Rioja (12.9%) y Cataluña (12.4%).

La diversidad cultural se ha convertido en un rasgo distintivo de la institución educativa y representa uno de los mayores desafíos a que se enfrentan los sistemas educativos actuales, las instituciones educativas y los docentes. Los estudios, análisis y contribuciones en torno a este tema se han multiplicado sensiblemente en las últimas décadas y son muy diversos y dispersos los aspectos abordados (Rodríguez, 2009). En este momento nos permitimos destacar tres de ellos por su incuestionable relevancia: política educativa, formación del profesorado y práctica educativa.

LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO PIEZA CLAVE PARA AVANZAR HACIA LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN

Las medidas adoptadas en los distintos espacios de la política nacional en relación a la diversidad cultural y los inmigrantes han sido múltiples y de distinta índole (sanitaria, educativa, laboral, migratoria, ...). En este momento quisiéramos incidir, por la naturaleza de este congreso, en las actuaciones emprendidas por la política educativa, los logros alcanzados y los desafíos que aún existen en esta materia. Desde este punto de vista, hay que reconocer que los progresos experimentados en las últimas décadas han sido significativos, pues son numerosas las declaraciones internacionales que invitan a los estados a incrementar el compromiso de la educación con la diversidad cultural, reconocer el derecho de todos a una educación equitativa de calidad y promover una educación intercultural e inclusiva (Comisión Europea, 2010; UNESCO, 2010; UNESCO et al., 2016); e igualmente numerosos los esfuerzos desplegados por los propios estados para incorporar estos principios a sus reformas educativas.

La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su artículo único apartado 1.b, establece como principio:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Ley Orgánica 3/2006 de Educación (LOE), en su art. 84.3, aún en vigor, sobre admisión de alumnos, recoge que en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Sin embargo, y más allá de los incuestionados progresos experimentados, sabemos que el reconocimiento de la igualdad de derechos a nivel jurídico no comporta, necesariamente, la igualdad fáctica en la realidad. En este sentido, son numerosos los



datos que evidencian su vulneración en la práctica. El último informe del MECD (2017), por ejemplo, al presentar la distribución de alumnado extranjero correspondiente al curso 2015-2016 en función de la titularidad de los centros, confirma precisamente la vulneración del artículo 84.3 de la LOE antes mencionado. Según este informe, los porcentajes de alumnado extranjero escolarizado oscila: en centros públicos, entre el 99% (Ceuta) y el 70.5% (País Vasco); en centros concertados, entre el 28.6 % (País Vasco) y el 0.9 (Ceuta), y en centros privados, entre el 9:9% (Canarias) y el 0 (Melilla).

También la red SIRIUS, organización europea dedicada a analizar y mejorar la implementación de políticas de inmigración y educación de la Unión Europea, en el diagnóstico llevado a cabo sobre el estado de las políticas educativas en materias de acceso, permanencia e integración social del alumnado de origen extranjero en el estado español (Essomba, 2014), ha revelado la vulneración reiterada del principio de igualdad en la realidad cotidiana. El análisis efectuado ha puesto de manifiesto la necesidad de mejorar las políticas educativas emprendidas y avanzar en: políticas de acceso a la escolarización promoviendo iniciativas de acogida que garanticen la igualdad de acceso en la práctica, políticas de permanencia en el sistema educativo que ayuden a prevenir el fracaso y el abandono escolar con programas de acompañamiento en los procesos de transición, y políticas para el fomento de la integración social que doten de los recursos necesarios, presten atención preferente a la formación del profesorado y promuevan la convivencia entre la ciudadanía.

Aunque, como hemos visto, la existencia de políticas que apuestan por valores democráticos, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la erradicación de la discriminación, no garantizan el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva e intercultural en la práctica, hay que reconocer que su existencia y los avances progresivos que puedan experimentarse en este ámbito son aspectos necesarios para promover, extender y sostener iniciativas educativas inclusivas e interculturales con las que gestionar mejor la diversidad cultural en la realidad. Podríamos decir, entonces, que se trata de una cuestión necesaria, aunque no suficiente.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN EN EL “OJO DEL HURACÁN”

Son numerosas las contribuciones que centran su atención en el papel relevante que asociaciones y organizaciones sociales, familia, escuela y profesionales de la educación (formadores de profesores, educadores sociales, mediadores interculturales, líderes escolares, docentes, ...) están llamados a jugar en la lucha contra las desigualdades y la discriminación y el restablecimiento de una mayor justicia social. Muchas de estas aportaciones y estudios apuntan, de manera especial, a líderes escolares y profesorado como factores clave para impulsar la interculturalidad y la inclusión en la escuela (López, 2002; Ryan, 2006; Grant and Gibson, 2011; León, 2012). Esta relevancia, no obstante, choca con la escasa atención deparada a su formación (Rodríguez, 2009; Hinojosa y López, 2016; León y López, 2017).





Concretamente, y en relación al liderazgo, algunos autores han subrayado la necesidad de que los líderes escolares se comprometan más activamente con la interculturalidad y la inclusión (Essomba, 2006; Bartolomé, 2017) adoptando formas de liderazgo pedagógico y distribuido, necesarios para activar la participación de los miembros de la comunidad educativa y su cohesión en torno a valores compartidos. Sin embargo, el reciente análisis llevado a cabo por León y López (2017) evidencia que son pocos los líderes escolares que han recibido formación en relación con la diversidad o la educación inclusiva, quizá porque, como las propias autoras reconocen, la presencia de estas temáticas en la propuesta de formación de estos profesionales es mínima. Este olvido se evidencia, por ejemplo, en el reciente programa de formación fijado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014) para el desempeño de la función directiva, donde las referencias a la diversidad cultural y la inclusión en los módulos troncales propuestos son nulas.

Algo similar ocurre con el profesorado. La formación docente para responder a la diversidad cultural suele figurar, en el mejor de los casos, con carácter opcional en los planes de formación del profesorado. Por otra parte, y aunque la formación docente para gestionar la diversidad cultural es un ámbito de indagación algo más explorado que el de los líderes, la atención que se le ha deparado ha sido, igualmente, insuficiente. En el reciente trabajo llevado a cabo por Hinojosa y López (2016), en el que se muestran algunos de los progresos y hallazgos más relevantes de la investigación centrada en la formación intercultural del profesorado, se señala este carácter residual. Algunos de estos hallazgos señalan la percepción negativa y problemática que suele tener el profesorado de la diversidad cultural, la existencia de actitudes poco favorables, su escaso compromiso con la mejora de la práctica y su deficiente formación como consecuencia de la escasa atención deparada a la diversidad cultural en los planes de formación docente. Esta falta de atención hacia el profesorado y su formación para gestionar la diversidad cultural, no sólo les coloca en una situación de debilidad epistemológica desde la que resulta complicado desarrollar el pensamiento crítico y enfrentarse a los numerosos y diversos obstáculos que conlleva la educación inclusiva e intercultural (creencias, actitudes, culturas profesionales, dinámicas institucionales, ...), sino que les sitúa en una posición de fragilidad operativa que dificulta, sensiblemente, la posibilidad de que los principios que sustentan la interculturalidad y la inclusión puedan ser trasladados a la práctica profesional (Nieto y McDonough, 2011; López e Hinojosa, 2012; Echeita, 2017).

Superar esta debilidad epistemológica y operativa de los docentes, e incrementar su compromiso con la interculturalidad y la inclusión en la práctica, requiere nuevos marcos de análisis y actuación, más comprensivos y holísticos, en la formación del profesorado, la adopción de una nueva ética, y el ejercicio de la responsabilidad social que la profesión exige. Es necesario que los docentes cuestionen sus sistemas de creencias, contemplen las interrelaciones existentes entre las personas y los contextos, y se comprometan, de formar activa y mediante acciones concretas, con la inclusión, la igualdad y la justicia social (Zeichner, 2009; Cochran-Smith, 2010).



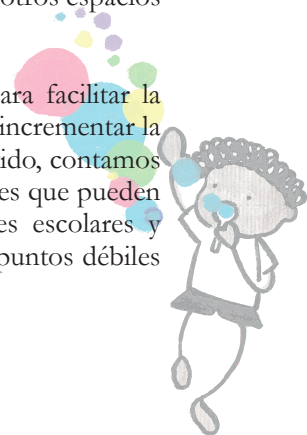
CAMBIAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA: UNA ARDUA TAREA

Aunque venimos manteniendo que la interculturalidad y la inclusión son aspiraciones que deben dirigirse a toda la ciudadanía y cultivarse en todas las instituciones y espacios sociales, en esta ocasión centraremos nuestra atención en las acciones a emprender por instituciones educativas y profesionales de la educación para transformar la práctica educativa. En este sentido, apreciamos, con bastante frecuencia, que algunas de estas actuaciones, debido a las concepciones de partida desde las que se han concebido y diseñado, tienden a focalizarse hacia centros educativos que presentan una notoria diversidad cultural, debido a la inmigración, o que acogen alumnado con algún tipo de déficit, a pesar de que, como hemos señalado, la educación intercultural e inclusiva requiere proyectos dirigidos a TODO el alumnado, inmigrante o autóctono, con déficits o sin ellos.

Este hecho, unido a la confusión existente en torno a los conceptos interculturalidad e inclusión, hacen complejo y difícil, en estos momentos, sistematizar las prácticas interculturales e inclusivas llevadas a cabo desde las instituciones educativas, pues muchas de ellas, catalogadas como interculturales o inclusivas, responden más a actuaciones asimilacionistas, integracionistas, compensatorias o multiculturalistas que a propuestas realmente interculturales o inclusivas. A pesar de ello, hay que reconocer que el despliegue de iniciativas, experiencias, programas...., para responder a la diversidad cultural o impulsar la inclusión, ha sido enorme en las tres últimas décadas. Estos esfuerzos y actuaciones han tenido un impacto desigual y, dado que suelen tener un carácter local, circunscrito a ciertos colectivos y contextos, los progresos en la mejora de la práctica son aún limitados. Así lo reconoce, entre otros, Echeita (2017, p. 19) cuando afirma que *“todavía tenemos una educación escolar muy excluyente”*.

Para avanzar en el desarrollo de prácticas más inclusivas este mismo autor propone, como cuestiones imprescindibles: asentar una visión compartida de valores y principios, reflexionar sobre los “sistemas de prácticas” en los que enraizar los valores compartidos, desarrollar un liderazgo escolar pedagógico, distribuido y para la justicia social, construir culturas políticas y prácticas colaborativas, una buena formación inicial y permanente del profesorado, y un desarrollo institucional bien planificado (Echeita, 2017). Otros autores, como Flecha (2009) y Essomba (2012), desde una concepción más amplia de la educación y apelando a la responsabilidad social compartida, plantean la necesidad de adoptar perspectivas más participativas y comunitarias que permitan extender y proyectar los principios de la interculturalidad y la inclusión a otros espacios y servicios sociales (centros culturales, familias, ciudades, etc.).

Para Echeita y Ainscow (2011) un punto de partida lógico para facilitar la translación de los principios que sustentan la inclusión a la práctica sería incrementar la reflexión y análisis de los modelos y prácticas emprendidas. En este sentido, contamos con aportaciones relevantes que proporcionan instrumentos e indicadores que pueden ayudar a analizar las actuaciones llevadas a cabo por escuelas, líderes escolares y profesorado, clarificar las bases sobre las que se sustentan, e identificar puntos débiles





que ayuden a afrontar, con mayores garantías de éxito, los futuros procesos de innovación y mejora (Bristol City Council (2003), Aguado et al. (2006); Marchesi et al. (2009), Booth y Ainscow (2015), León et al. (2016).

Llevar la interculturalidad y la inclusión a la práctica educativa continua siendo una asignatura pendiente, podríamos afirmar que es el terreno en el que menos se ha progresado, aunque disponemos de un número creciente de iniciativas que son ejemplos de buenas prácticas y que permiten albergar esperanzas (Muñoz et al., 2011; Morina-Díez, 2011; Amaro y Navarro, 2013; Muntaner et al., 2016).

Esperanzas que se reafirman con las aportaciones presentadas en esta sección y en las que se ratifican el valor de las políticas educativas emprendidas, la relevancia del profesorado y de las instituciones formativas y la necesidad de incrementar el análisis y reflexión en torno a las prácticas desarrolladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M.T. y otros (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Madrid:
- Amaro, A. y Navarro, D. (2013). *Agentes externos, Ciudades Educadoras e Inclusión. Ejes del cambio en las aulas*. *Historia y Comunidad Social*, 18, 449-460.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid: OEI / FUHEM
- Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good practice guidance for schools*. Recuperado (17.01.2018) de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Index_para_la_inclusion_.Bristol_City.pdf
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445–467). Dordrecht: Springer.
- Comisión Europea (2010). *How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?* Oslo: Comisión Europea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* 12, 26-46.



- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad*. Barcelona: Graó
- Essomba, M.A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Fundación de la Secretaría Gitana (2010). *La comunidad gitana andaluza en 2009. Informe de Situación 2009*. Recuperado (11.11.2017) en: <http://www.gitanos.org/publicaciones/memoria09Andalucia/informeAndalucia/ComGitAndaluza.pdf>
- Gimeno, J. (1999): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Grant, C. A. & Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. A historical perspective on research and policy. En A. F. Ball y C. A. Tyson (Eds.). *Studying diversity in teacher education* (pp. 19-62). Lanham: AERA.
- Hinojosa, E. F. y López, M.C. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 89-110.
- INE (2017). España en cifras 2017. Recuperado (07.11.2017) en: http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2017/index.html#1
- León, M.J. (2012) El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M.J., López, M.C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E., y Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. En J.L. Bernal (Coord.). *XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE). Liderazgo inclusivo y para la justicia social* (pp. 127-153). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- León, M.J. y López, M.C. (2017). La formación del líder inclusivo. En J.C. Nuñez. y otros (Comps.). *Perspectivas psicológicas y educativas de las necesidades educativas especiales* (pp. 215-223). Oviedo: Scinfooper.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006 (LOE). Recuperado (11/11/2017) de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº295 de 10 de diciembre de 2013 (LOMCE). Recuperado (11/11/2017) de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

López, M.C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.

López, M. C. e Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15 (1), 195 – 218.

Marchesi, A., Duran, D. Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: OEI-UNESCO.

MECD (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-18*. Madrid: MECD. Recuperado (11/11/2017) de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf>

Moriña-Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 21, 199-216.

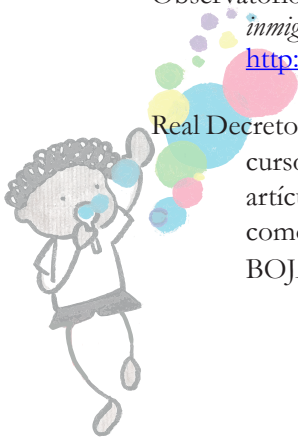
Muntaner, J.J.; Guasp, M. R.; Rosselló, R. y de la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas Prácticas en Educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.

Muñoz Peinado, J. (Coord.) y otros. (2011). *Desarrollo de actitudes para la interculturalidad en Educación Infantil*. Burgos: Universidad de Burgos

Nieto, S. & McDonough, K. (2011). “Placing equity front and center” revisited. En A. F. Ball y C. A. Tyson (Eds.). *Studying diversity in teacher education* (pp. 363-384). Lanham: AERA.

Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2016). *Informe bienal. Andalucía e inmigración 2014-15*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado (11/11/2017) de: <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/es/node/94>.

Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. BOJA nº 270 de 7n de noviembre de 2014. Recuperado (11/11/2017) de



<https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/07/pdfs/BOE-A-2014-11494.pdf>

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4). Recuperado (12/12/2017) de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727004.pdf>

Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO (2010). Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Recuperado (11/11/2017) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755s.pdf>

UNESCO y otras organizaciones (2016). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado (13/11/2017) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.



ENSEÑAR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN COLEGIOS MULTICULTURALES EN CHILE

CID CIFUENTES, RODRIGO

Universidad de Barcelona, España
rcidc@hotmail.com, rcidcifu7@alumnes.ub.edu

Resumen: Este trabajo es parte de la tesis doctoral que se está llevando a cabo en sus fases finales. Pretende analizar las prácticas educativas que realiza el profesorado de Historia y Ciencias Sociales en aulas multiculturales en Santiago de Chile, para contribuir en la mejora de la inclusión del estudiantado, considerando las repercusiones que tienen estas prácticas en el desarrollo de la asignatura. Se realizó en colegios públicos de Santiago de Chile, caracterizados por tener gran diversidad cultural entre su estudiantado y participaron profesores del área educativa de Historia y Ciencias Sociales.

La metodología de trabajo desarrollada es de un enfoque cualitativo, a través de un estudio de casos. Los resultados de esta investigación permitirán evidenciar cómo se están incluyendo las particularidades del estudiantado por parte del profesorado de Historia y Ciencias Sociales, para a partir de ello, contribuir en detectar las necesidades de formación que podrían tener este profesorado en sus prácticas docentes en contextos multiculturales, y que a su vez, permita desarrollar nuevas investigaciones sobre cómo se está desarrollando actualmente la formación inicial del profesorado en Chile para contextos multiculturales, en los diferentes centros de formación del profesorado.

Palabras clave: Diversidad Cultural, Inclusión, Educación Intercultural, Didáctica de las Ciencias Sociales, Enseñanza de la Historia.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En los últimos años, Chile ha comenzado a recibir una gran cantidad de población inmigrante, debido a las oportunidades que se presentan en el mercado laboral. En este sentido, la “escuela” tiene una función relevante, en ella se generan relaciones sociales que provocan que aumenten o disminuyan los prejuicios que existen en el proceso de interacción con extranjeros que llegan a nuestro país. Por ello, un nuevo desafío para la educación chilena es cómo preocuparse en atender a nivel educativo, las particularidades culturales de los inmigrantes y ponerlas de manifiesto visibilizando su existencia en las aulas de nuestros colegios. Sabemos que la educación juega un rol fundamental en la tarea de dejar de lado el prejuicio social, cuando conlleva mecanismos educativos que contienen elementos de atención a la diversidad e inclusión, que implique que el proceso de enseñanza-aprendizaje, que para esta investigación, en el área de la Historia y Ciencias Sociales, incluya a todas y todos quienes participan del acto educativo (profesorado y alumnado), analizando cómo el profesorado realiza sus clases, y si se preocupa de atender a todo el alumnado, observándolos como sujetos que requieren la necesidad de obtener una educación acorde a sus necesidades e intereses personales.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS DE CHILE

La diversidad cultural es un diverso, complejo y heterogéneo, rasgos cada vez más característico de lo que es la realidad. Se presenta interrelacionada con otros retos como inmigración, globalización, desigualdad de distribución de recursos, entre otros, y que va de la mano de dos conceptos que tienen a definirse de la misma manera, no siéndolo, por un lado, el concepto de Multiculturalidad, que pese a tener variadas definiciones, la mayoría de ellas coinciden. Así por ejemplo, Sabariego (2002) expresa que es sólo la existencia en la sociedad de varios grupos culturales, Aguado (2003) la entiende como una situación de las sociedades donde muchos grupos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, independiente del estilo de vida elegido, y Fernández y García (2005) plantean que es cuando en una sociedad se distinguen grupos con una división, bajo criterios religiosos, etnoraciales, etnonacionales y lingüísticos, entre otros. Por otro lado, La Interculturalidad es concebida como un elemento dinámico que permite la interacción entre individuos mediante el diálogo y junto con ello, el enriquecimiento de las culturas por aprender del otro. Por ejemplo, para Aguado (2003) sería un enfoque, un procedimiento y diversos procesos de la naturaleza social en la que los participantes son inducidos a ser conscientes de que son interdependientes. Sabariego (2002) afirma explícitamente que es la realidad del diálogo, reciprocidad, interdependencia y expresa más bien deseo, y para Fernández y García (2005), sería una manera de comportarse y una propuesta ética. Nosotros para nuestro trabajo la consideramos como una actitud que resulta necesaria en un mundo que a nivel tecnológico se encuentra cada vez más conectado. Esto tiene como resultado la interacción entre culturas que se enriquecen mutuamente, entendiendo a su vez que las culturas no son estructuras estáticas, si no dinámicas a consecuencia de la interacción entre diversas costumbres.

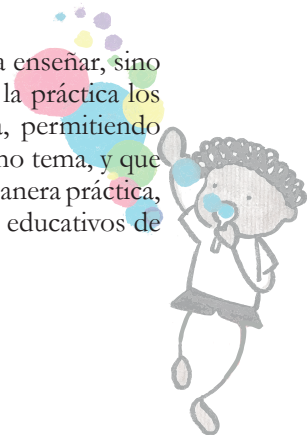


A nivel educacional, la interculturalidad se ha desarrollado mediante parámetros que responden a la diversidad que existe en el aula, para mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturalmente minoritarias, y para preparar al alumnado de la cultura predominante a aprender de aquellos que en el aula representan una minoría. En este sentido, la Multiculturalidad en las escuelas debe ser (Imbernón, 2002) la aceptación de realidades plurales que enriquezcan a la institución y al aula con las diferencias, similitudes y necesidades del alumnado. La diversidad es la base de la pedagogía, por ello, la educación intercultural es imprescindible para erradicar el racismo imperante en nuestras sociedades y es un objetivo de la educación para toda la población. Es por esto necesario, que la educación requiere de un sistema que se defina en la diversidad, capaz de atenderla para lograr equidad y justicia en educación.

Históricamente la educación ha jugado un rol reproductor, homogeneizante y discriminador, existiendo una incapacidad de reconocer al “otro” desde una actitud de apertura; pues el “otro”, distinto para la educación, es invisible y no tiene presencia. Esto es lo que ha imperado en Chile en los currículos educacionales, por lo cual, es necesario transitar desde modelos asimilacionistas, que niegan la diversidad y tratan de mantener la cultura dominante de una sociedad determinada, hacia modelos inclusivos, que valoran la diversidad y promueven la igualdad. De esta manera, una educación se vuelve significativa cuando hay diversidad de materiales, el conocimiento impartido es oportuno y acorde a la realidad que hay en el aula, las metodologías de enseñanza se diversifican, existe una vinculación entre los saberes que la escuela comunica y el medio que los rodea. No obstante, (Sabariego, 2002) pensar en una nueva sociedad plural y democrática, requiere reformar de forma urgente las instituciones educativas, para hacer posible una práctica democrática y el reconocimiento de múltiples visiones del mundo.

Chile no es una burbuja, actualmente la diversidad étnica y cultural es una realidad en las escuelas, lo que ha llevado al profesorado a realizar adecuaciones de sus competencias, habilidades, destrezas, pensamiento y acciones, destinada a estar “acorde” a las necesidades de todo el estudiantado, en relación con el entorno y realidad social y cultural, para potenciarse mutuamente. Es necesario que el profesorado se comprometa, “comprendiendo en principio que la diversidad es lo habitual y que debe ser tomada como un hecho positivo y enriquecedor si se lo trabaja adecuadamente” (Sagastizabal, 2006, p. 210). En este sentido, es necesario repensar las didácticas que utilizamos en las aulas de clases, en nuestro caso, en el área de Historia y Ciencias Sociales, ya que deberían permitir que “el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva” (Pagés, 2002, p. 261).

Tal como nos plantea Pagés (2002), no basta sólo con saber para enseñar, sino que se debe educar a un profesional para que decida, organice y lleve a la práctica los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de una escuela, permitiendo acoger el diálogo entre las posibles visiones que puede presentar un mismo tema, y que sin duda, ese diálogo se entregue en el discurso en la escuela, pero que de manera práctica, que en reiteradas ocasiones se ve atenuada por el intento de los sistemas educativos de





cada país en formar una identidad nacional, entregando procesos y personajes con el título de “héroes” que condicionan la práctica educativa.

El acto de enseñar y aprender implica la importancia de atender a todos los sentidos del estudiantado, puesto que la enseñanza “implica la investigación de la realidad social y su contextualización temporal y espacial donde el sujeto alumno desarrolla los modos de existir” (Aranguren, 2005, p. 162). A dicha situación, se le debe sumar la sociedad en que nos insertamos, cada vez más compleja, global y de una gran diversidad cultural. Ante esto, la educación debe hacer frente a los retos aportando herramientas para la comprensión del problema, por medio de una educación integral en el ámbito escolar y desde el currículo. Todo esto, en conjunto con el contenido y método de enseñanza, dimensiones indisolubles de la didáctica, para analizar el problema del conocimiento en las aulas.

Se debe tener en cuenta otro tipo de aprendizaje aparte del aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer; nos referimos al aprender a convivir. Orientado al aprender a vivir, aceptando las diferencias y respetando los valores que contienen las diversas expresiones culturales, dejando de lado el supuesto de que una forma cultural es superior a la otra. Ésta es una gran tarea para la educación, preguntarse ¿cuál es el papel que le corresponde desempeñar para promover el respeto hacia los otros seres humanos? En este sentido, el currículo actual de Historia tiene el inconveniente de responder a los intereses específicos de un territorio, promoviendo la conformación homogénea de una sociedad, propuesto en los planes y programas de un Estado en particular. La diversidad cultural y el ámbito curricular, son dos elementos que se encuentran en constante tensión, producto del papel que le asigna la sociedad al sistema educativo.

Desgraciadamente, a pesar que la nueva historiografía (Burke, 1999) ha incorporado una nueva forma de hacer historia, contraponiéndose a la “historia tradicional” o “vieja historia”, la cual presentaba una historia vista “desde arriba” (centrada en grandes hazañas de estadistas, generales, eclesiásticos, etc.), en los currículos, textos de estudios y en la enseñanza de la historia no se incorporan todas y todos los protagonistas, sólo se tiende a centrar en los problemas más que en los sujetos, y la poca aparición en los textos de estudios de grupos migrantes y extranjeros, son relatos que no se construyen desde ellos, sólo se hacen descripciones superficiales, dándoles un rol complementario para que los estudiantes reconozcan otros conceptos, sólo haciendo descripciones superficiales. En definitiva, no ha habido un cambio en la forma de concebir la construcción del relato histórico. Es como si la inclusión de estos sujetos sociales fuera como un anexo a la “historia oficial”, la cual sigue imponiéndose en la narración histórica de los textos de estudios, negando, a veces, su historicidad. Esto hace dificultoso la posibilidad de visibilizar a todos y todas, y a su vez, hace que disminuyan las posibilidades de inclusión de estos en el proceso de enseñanza. Para Heimberg (2005), la enseñanza de la disciplina de Historia y Ciencias Sociales en una sociedad que de por sí mismo ha sido y es multicultural, no debe enfocarse netamente en generar un solo discurso nacional, porque si la escuela es capaz de abrir sus horizontes, permitirá una verdadera integración e inclusión de las y los inmigrantes a través de la



enseñanza. Por todo aquello, es necesario que la escuela esté siempre alerta de lo que ha sido su devenir y desarrollo histórico, y tener muy presente la evolución que ha tenido, tiene y tendrá la Ciencia Histórica, como también deberá tener muy presente cómo han evolucionado y cómo seguirán haciéndolo nuestras sociedades, cada vez más globalizada y con mayor Multiculturalidad.

OBJETIVOS

Esta investigación pretende contribuir en la mejora de la inclusión del alumnado inmigrante en salas de clases en Chile, a partir de prácticas docentes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Para ello, el objetivo fundamental de la investigación es analizar las prácticas educativas que realiza el profesorado de Historia y Ciencias Sociales contextos multiculturales en Chile.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Metodología

El enfoque metodológico es de tipo cualitativo utilizando como método de investigación el estudio de casos. La investigación se realizó en Santiago de Chile, en centros educacionales (públicos, con número considerable de estudiantes inmigrantes, mayoría del profesorado egresado de carrera Licenciatura en Educación en universidad pública y profesionales con menos de 10 años de trabajo). La elección del profesorado fue intencional, pero debía tener ciertas características (área de Historia y Ciencias Sociales, que impartieran clases en secundaria, realizarán su práctica docente en cursos donde existiera alumnado inmigrante). En cada aula, se observó e indagó si en las prácticas docentes se visibilizaban o no al alumnado inmigrante. Para ello, los instrumentos de recogida de la información fueron: *observación no participante, entrevistas estructuradas y no estructuradas*. El proceso de observación se utilizó un cuaderno de campo, para una transcripción textual de lo acontecido en las salas de clases observadas.

El análisis de datos se ha realizado principalmente a través del análisis del contenido, elaborando una categorización de contenidos a analizar, a partir de una revisión y reflexión profunda para comprender la realidad de los participantes.

Práctica y Experiencia

Para el desarrollo de esta investigación, ésta se desarrolló en 2 fases. En una primera fase, denominada exploratoria, se realizaron observaciones de clases, para analizar la acción pedagógica realizada por el profesorado para la inclusión del estudiantado. De estas observaciones nos esclarecer como era el diseño pedagógico que realizaba el profesorado y qué tipo de interacción en el aula se daba. Además se realizaron entrevistas, que hemos denominado aclaratorias, para contraponer la acción y lo que el profesorado piensa sobre la incorporación del estudiantado extranjero a través de la enseñanza de su disciplina.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Posteriormente, se realizó una 2da fase, denominada interpretativa, donde se realizaron entrevistas en profundidad al mismo profesorado anterior, para conocer sobre sus concepciones epistemológicas (pedagogía, disciplina histórica), sobre su trayectoria formativa y reflexión sobre su práctica docente.

EVIDENCIAS

Podemos decir, de manera preliminar, que sobre las concepciones epistemológicas, lineamientos similares entre el profesorado, en cuanto a sus concepciones de educación y de entendimiento de la disciplina histórica. En cambio, hubo discrepancias en lo que respecta a sus estrategias didácticas para tratar la diversidad en la sala de clases.

En relación a su trayectoria formativa y pedagógica, nos encontramos con respuestas similares entre el profesorado. Plantean que la formación inicial recibida, a pesar de ser íntegra en sus conocimientos, no existía una para la Multiculturalidad y que la práctica le entregó herramientas y aludiendo que la pedagogía por sí sola, no se sustenta para tratar la diversidad, sino que requiere de otros aportes, y que en su caso, se lo entrega la orientación (psicopedagoga).

En lo que respecta a su práctica pedagógica, podemos deducir que no se evidencia la existencia de una estrategia para la inclusión del estudiantado, más bien, podemos inferir que las particularidades del estudiantado extranjero, no amerita por parte de ellos, un cambio de estrategia, con el fin de atender las particularidades del este estudiantado extranjero.

CONCLUSIONES

Al realizar la investigación y con los resultados preliminares, hemos podido establecer algunas conclusiones preliminares, como que a pesar de que el multiculturalismo forma parte del contexto educativo nacional, éste sólo forma parte del discurso. No se manifiesta en el aula, ni se traduce en acciones que logren incluir a otras culturas, a la cultura hegemónica, es decir, la interculturalidad no es considerada por el profesorado como un elemento que enriquezca su quehacer dentro del aula. En todos los casos de este trabajo, el profesorado no vincula el multiculturalismo ni la interculturalidad con la disciplina que trabajan sesión a sesión, ni con los conocimientos previos del estudiantado, sino que prefieren emplear instancias extra programáticas, como por ejemplo salidas a terreno, ferias, etc., para abordarlas.

Todos los docentes justificaron su desvinculación entre contexto y la práctica pedagógica dentro de la clase de Historia y Ciencias Sociales, por falta de estudio o falta de tiempo.

También hemos podido darnos cuenta, que el profesorado coincide que en su formación inicial, no fueron preparados para enfrentar, ni mucho menos hacerse cargo



de un aula en donde conviven educandos de diversas culturas. Además, estos tampoco han realizados cursos de perfeccionamientos vinculados a estas temáticas.

Es importante destacar que el rango atareo del profesorado, no es un factor determinante en sus prácticas pedagógicas. Los docentes que tienes pocos años de experiencia en aulas, que fueron participe de esta investigación, realizan sus clases de la misma manera que el educador con más años de trabajo en aula: realizan sus clases de manera expositiva, centrada en su figura, utilizan materiales y herramientas pedagógicas tradicionales, es decir, emplean por ejemplo el power point, texto del estudiante, alguna que otra utilización un poco más innovadora.

Finalmente podemos concluir con esta investigación que efectivamente el profesorado reconoce el fenómeno del multiculturalismo y la diversidad presentados en sus establecimientos educacionales. Frente a este fenómeno los docentes consideran que el multiculturalismo presenta desafíos para la docencia, debido a que es un reto para los educadores que se encuentran en este tipo de contextos. Esto se debe a que consideran que no fueron preparados en sus Universidades para este tipo de contexto y de estudiantes. A su vez, reconocen que no tienen cursos de perfeccionamiento vinculados con el multiculturalismo y la diversidad, por lo que se consideran académicamente desactualizados en estas temáticas.

Ante este escenario de disyuntivas, es preciso que al momento de enseñar la Historia y Ciencias Sociales, los docentes generen aprendizajes mediante recursos y metodologías que abarquen las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y didácticas de la educación del siglo XXI, pero especialmente las necesidades e intereses de los estudiantes extranjeros y chilenos, abriendo de esta manera, los horizontes de los estudiantes que componen estas aulas enmarcadas en lo multicultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aranguren, C. (2005). Retos científicos y sociales en la enseñanza de la Historia. *Presente y pasado, Revista de Historia*, 10(19), 161-169.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2010). La Observación. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 129-144). Madrid: Dykinson.
- Burke, P. (Ed.) (1999). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alanza Editorial.
- Fernández, T. y García, J. (Coords.). (2005). *Multiculturalidad y educación; teorías, ámbito y prácticas*. España: Alianza.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Heimberg, C. (2005). L'alterite et le multiculturalisme au le coeur de l'Histoire einsegnee. En C. García (Eds.). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.
- Imbernón, F. (Coord.). (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Martín, J. (2010). Técnicas de encuestas: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 146-167). Madrid: Dykinson.
- Martínez, M. y Tiana, A. (2005). Calidad de la ciencia y la cultura. *Educación, valores y cohesión social*. (2), 1–21.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: El currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30 (1), 255-269.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- Sagastizábal, M. (coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.



LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

LEIVA OLIVENCIA, JUAN J.

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga
juanleiva@uma.es

Resumen. La formación intercultural en la universidad es una necesidad y una esperanza. Una necesidad, en la medida en que debemos responder a las realidades sociales y educativas complejas donde el elemento cultural diverso es absolutamente real y emergente. Y, una esperanza, porque mientras eduquemos para el respeto y en la promoción de la interculturalidad estaremos formando a docentes que sembrarán en las nuevas generaciones las semillas de la paz y de la solidaridad, y, por ende, valores positivos tan necesarios y fundamentales para la humanidad. Por todo ello, en este trabajo, vamos a exponer los resultados de la parte cualitativa del proceso investigador llevado a cabo en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga durante los años 2015, 2016 y 2017. La práctica pedagógica de la formación inicial debe procurar la inclusión intercultural, a través de estrategias de trabajo en las que se implique a la diversidad cultural presente en las aulas universitarias, con el objeto de mejorar las interacciones humanas dentro del espacio de formación, y fuera, al generarse actitudes de cooperación y diálogo intercultural en los alumnos y alumnas universitarios, prolongándose estas “ramificaciones actitudinales” a la sociedad en general.

Palabras clave: Educación Intercultural, Cultura de la Diversidad, Inclusión, Contexto Universitario.





INTRODUCCIÓN

Los imaginarios y representaciones mentales sobre la realidad social, los valores democráticos, los derechos humanos y la educación intercultural son fundamentales en los docentes del futuro. Tal es así, qué si no están claramente definidas, asumidas y puestas en práctica coherentemente, puede tener consecuencias nefastas para la población escolar y de la sociedad general. De la misma forma, el componente ético es clave en la configuración de la respuesta pedagógica en el contexto universitario. Es necesario que los estudiantes se cuestionen la sociedad en la que vivimos, y analicen críticamente la situación de la diversidad cultural en tiempos de incertidumbre política, social y cultural. Así, tendrán herramientas conceptuales y procedimentales para actuar con principios y convicciones democráticas, para afrontar cualquier atisbo de discriminación, de desigualdad, de minusvaloración de la diversidad como una oportunidad y una riqueza para la sociedad y para el aprendizaje en red.

MARCO TEÓRICO

La universidad es un espacio privilegiado para la formación intercultural de los futuros profesionales de la educación (Soriano & Peñalva, 2011), un escenario donde aproximarse a modelos teóricos y estrategias prácticas útiles y efectivas, para cultivar en los jóvenes estudiantes de los grados universitarios de educación el deseo de conocer y desarrollar la interculturalidad en su futuro quehacer docente (López & Hinojosa, 2012; Sales, 2006). La interculturalidad debe ser un elemento clave en el desarrollo de competencias profesionales que ayuden a los próximos docentes a comprender la relevancia de la diversidad cultural como eje de sus prácticas didácticas. Así, tener en cuenta la diversidad cultural en el aula universitaria será una oportunidad de aprendizaje, muy valiosa para afrontar en su futuro profesional la necesidad de dar respuesta efectiva y de calidad a las situaciones de diversidad cultural y social que existan en sus realidades más cercanas. Ni que decir tiene, que la educación intercultural debe salir de su invisibilidad en la formación inicial para ser una auténtica herramienta de educación inclusiva, generadora de debates éticos sobre el sentido de la educación en la sociedad actual, a la par que promotora del estudio serio y riguroso de la cultura de la diversidad, como una opción valiente en la configuración del clima pedagógico del aula universitaria.

Es importante generar en el aula universitaria un clima pedagógico donde se estimule el compartir experiencias personales, interculturales en un entorno libre y crítico basado en el respeto y la aceptación de la diversidad cultural. Así, como generar debates sobre la ética y el sentido de la educación en nuestros días; en qué punto nos encontramos, hacia donde vamos y cuáles son los recursos presentes y necesarios para llegar a construir una educación intercultural entendiéndola como pilar fundamental que nos facilita la construcción de la cultura de la diversidad.

Este clima pedagógico debe favorecer a través de sus vivencias y experiencias, dentro de los distintos espacios ofertados en el ámbito universitario como recursos



fundamentales en la formación inicial, el reconocimiento del valor y la riqueza que conlleva la diversidad humana, y por tanto, de los distintos grupos culturales que la conforman, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje inestimable, al compartir en primera persona la idiosincrasia de la realidad que rodea al alumnado y al conjunto de la comunidad universitaria. Por tanto, se han de potenciar planes de formación en el contexto universitario que abarquen los distintos enfoques culturales vehiculados a través del paradigma intercultural, de esta forma se les da cabida a los cambios socioculturales dados en la actualidad y reflejados en la universidad como espejo de nuestra sociedad, siempre en proceso de construcción y renovación constante.

Essomba (2015) matiza la necesidad de articular la formación universitaria inicial con la continua, haciendo especial hincapié en que la formación, desde las aulas universitarias ha de impartirse, para el crecimiento y desarrollo personal y profesional de los futuros profesores y profesoras, tiene que procurar dotarlos de conocimientos para que puedan diseñar y llevar a cabo un currículum intercultural. En cambio, la formación continua de los docentes con experiencia, debe centrarse en la observación y comprensión de la diversidad cultural desde otro prisma hasta el usado hasta la fecha, porque no resulta funcional, ni se adapta a las demandas de la sociedad actual.

OBJETIVOS

Esta comunicación se deriva como resultado del Proyecto de Innovación Educativa financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Málaga 2015-2017 (PIE15-31), denominado “*Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*”. El objetivo principal de este proyecto era conocer la situación de la formación intercultural en el espacio universitario de la UMA. De forma más precisa, en este trabajo intentamos responder de forma sintética a los siguientes objetivos más concretos:

- Identificar las concepciones pedagógicas del profesorado universitario acerca del tratamiento educativo de la interculturalidad en la formación inicial.
- Comprender el potencial social y pedagógico de la formación intercultural en el escenario universitario.
- Analizar temáticas emergentes vinculadas a la diversidad cultural y la interculturalidad en el ámbito de la formación universitaria.

METODOLOGÍA

Hemos empleado una metodología de corte cualitativo en el proyecto de innovación educativa, desarrollando entrevistas en profundidad así como la revisión documental de proyectos educativos, guías docentes y memorias de verificación. En todo caso, en este trabajo ofrecemos algunos datos vinculados a las entrevistas en





profundidad realizadas a veintiocho docentes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. El proceso de recogida de datos se llevó a cabo durante los cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017.

Posteriormente, hemos procedido al análisis de contenido a partir de un proceso de categorización en base a unidades temáticas y semánticas vinculadas a: concepción pedagógica intercultural, la interculturalidad en el espacio universitario, actitudes hacia la diversidad cultural, las competencias interculturales, formación inicial y permanente en interculturalidad, temas sociales y educativos emergentes, y, finalmente, la universidad como espacio educativo para la construcción de una cultura de la diversidad. En todo caso, en este trabajo únicamente vamos a plasmar algunos resultados de determinadas categorías temáticas.

RESULTADOS

Concepción pedagógica-intercultural

Existe una gran variedad de opiniones y concepciones pedagógicas de la interculturalidad, transcurriendo por las distintas corrientes pedagógicas, y en ocasiones fundamentadas en las distintas experiencias personales del profesorado entrevistado.

A continuación, destacamos el caso de Carlos quien nos establecía la siguiente definición de interculturalidad.

E. ¿Qué es la interculturalidad para ti?

C. Bueno...la interculturalidad es una propuesta pedagógica que tiene como objetivo valorar positivamente a la diversidad cultural y en estos momentos yo creo que es también es una manera de pensar, de ser y estar en la educación donde es clave, no solamente respetar y aprovechar la diferencia cultural sino también, buscar espacios de encuentro entre los diferentes alumnos, entre los diferentes agentes, da igual cualquier contexto. (Entrevista a Carlos, 1).

Observamos, en esta definición de interculturalidad el predominio de un enfoque intercultural de corte inclusivo y reflexivo, donde se valora la interacción entre las distintas personas y culturas con el fin de generar espacios, ocasiones de construcción mutua, donde se prima las relaciones culturales dentro de un proyecto común. Se trata, de un proyecto de enriquecimiento personal y social, en el que se ha de compartir con todos, todos los valores sociales, ya que la diferencia es interpretada como un valor óptimo que debe estar en la raíz de los distintos ámbitos que configuran a la persona. Tal y como nos apunta Carlos, se trata de una manera de pensar, de conformar, por tanto, nuestro ser y estar. En esta misma línea nos encontramos con el testimonio de Carmen, quien va un poco más allá y concibe la interculturalidad, no sólo como paradigma que abarca a la educación inclusiva, y remarca la configuración de ésta como punto de partida para el desarrollo del día a día, teniendo como base valores y derechos



esenciales recogidos tanto, en los derechos humanos, como en las premisas que sustenta una sociedad democrática, solidaria e inclusiva.

Car. Para mí, la interculturalidad va más allá de un paradigma, más bien es una actitud ante la vida basado en los derechos humanos y en los valores democráticos. Con esto quiero decir que muchas veces se discute si la educación inclusiva pertenece a la interculturalidad o dentro de la educación inclusiva se encuentra la interculturalidad, yo no estoy de acuerdo. Yo considero que la interculturalidad está por encima en el sentido que estamos hablando de valores compartidos como el respeto, la empatía, la tolerancia y eso va más allá de la diversidad funcional, es algo inherente al ser humano. (Entrevista a Carmen, 1).

Temas sociales y educativos emergentes vinculados a la diversidad cultural y la interculturalidad

El trabajo sobre educación intercultural está muy imbricado a los acontecimientos históricos sociales del período que nos toca vivir, por tanto, desde nuestro punto de vista, para afrontar el enfoque intercultural consideramos que se han de analizar los temas emergentes a nivel sociopolítico, con el objeto de presentar una formación global y actualizada. En líneas generales se aprecia que es ampliamente aceptada la premisa que se han de tratar los temas de actualidad relacionados con la diversidad cultural. Vivimos en un mundo global donde las decisiones tomadas en un punto concreto afectan a la totalidad del planeta, un ejemplo claro son las disposiciones ejecutadas directamente sobre el medioambiente, invasiones de pueblos, y otras medidas que atentan contra la libertad, los derechos humanos y el cuidado de nuestro planeta. Los respectivos docentes son conscientes de este hecho y manifiestan que desde la formación inicial universitaria se han de abordar todas estas temáticas. Concretamente, María, nos apunta que para lograr que la civilización humana predomine es necesario concienciar sobre las dificultades sobrevenidas, en numerosas ocasiones por voluntad del ser humano; y, ayudar a las personas en situación de dificultad, como un acto de justicia.

Ma. Yo creo que sí, que hay que hacer un hueco para hablar de la actualidad porque en este mundo global, no nos queda otra que mezclarnos, y es más, hay una desigualdad creciente de este mundo y si queremos que sobreviva la tierra y la civilización humana, no queda más remedio, es una cuestión de justicia que, la verdad que ayudar a los que están pero salgan adelante. (Entrevista a María, 2).

Rosa por su parte, nos señala alguna experiencia llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, de Málaga, a través de las redes sociales. No sólo se afirma que es necesario afrontar desde la práctica docente universitaria los temas de actualidad, sino que se pueden hacer de diversas formas, y dentro de éstas, se alude a la creación de redes y comunidades virtuales. Esto favorece el conocimiento de las distintas realidades a bajo coste, sin necesidad de desplazamientos y en un corto período de tiempo.

R. Yo creo que hay colectivos en la facultad y proyectos de investigación que están funcionando en innovación educativa para tratar de crear comunidades virtuales, sobre todo a través de las redes desde un enfoque intercultural, considero que sí que hay





grupos y colectivos emergentes que están trabajando y están atendiendo esa importancia de la formación para la sociedad y el país. (Entrevista a Rosa, 3).

La interculturalidad en el espacio universitario

A lo largo de las entrevistas, una de las circunstancias que se destacaban era que la interculturalidad no se trabaja desde la universidad en general y desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA, en particular. Recordar, el comentario de Carlos, cuando nos hablaba del concepto de interculturalidad, él nos relataba cómo sólo una única asignatura se centraba en este constructo dentro de sus contenidos, pero se encontraba adscrita sólo a la mención de inclusiva, en el Grado de Educación Primaria.

E. ¿Se trabaja la interculturalidad en la universidad? ¿Cómo crees que se hace?

C. Yo pienso que no, yo pienso que el trabajo de la educación intercultural en el contexto universitario es algo que está aún por hacer, por crecer y por construir. Yo pienso que depende mucho de las personas y de los profesionales universitarios, porque hay muchos profesores que sí pueden tener una mirada, un enfoque intercultural, pero otros quizás, pues no, no la tengan. Yo pienso que la interculturalidad se trabaja como un elemento más de la diferencia, de la diversidad en general, pero pienso que debe tener un espacio propio, un desarrollo propio dentro del contexto universitario. (Entrevista a Carlos, 1).

Carmen hace una reflexión en la que claramente, nos manifiesta qué desde la institución universitaria, no se trabaja la interculturalidad de forma sistemática y planificada como la importancia de la temática lo requiere, quedando relegada en ocasiones al carácter de los docentes universitarios o a su formación, pero, no se asegura que se lleve a cabo al no contemplarse formalmente en los documentos que rigen la vida académica universitaria.

Car. No se trabaja todo lo que se debiera, más bien no. Porque solo de forma transversal a veces, en función del carácter, de la formación del profesorado universitario, como asignaturas troncales o que se encuentren dentro de las competencias específicas, pues no suele aparecer, entonces más bien no, a lo mejor en la mención de inclusiva puede aparecer y se trabaja en una asignatura, pero en líneas generales no se trabaja de forma sistemática dentro del currículum universitario. (Entrevista a Carmen,1)

Este testimonio es corroborado por Julio, quien nos enfatiza que la formación en interculturalidad es escasa, aunque nuestros alumnos y alumnas una vez graduados pueden ejercer en otras naciones. Es decir, se apunta a la existencia de un sentimiento de orgullo por el tipo de cualificación que adquieren los chicos y chicas en la universidad, que los capacita para ejercer su profesión en distintos contextos, pero a su vez, se reconoce que no se lleva a cabo una formación basada en las competencias interculturales, que favorecen una práctica educativa de éxito en los diversos contextos socioculturales.



J. (...) *formalmente hay poco, yo creo que se nos llena la boca que formamos a graduados que pueden trabajar en otros países no sé qué, no sé cuánto, pero hay poco, ese es el caso, y más en el ámbito de educación, donde al profesorado debería ser obligatorio una mínima formación, aunque, sea académica y si además hicieran un trabajo de actitudes y de más, mucho mejor, pero por lo menos una mínima formación sobre lo que es educación intercultural. Lo que luego está el terreno de lo informal o no tan formal y así se trabaja mucho, por ejemplo Erasmus, eso sí es verdad el mero contacto, la mera necesidad de resolver problemas y tal es decisivo, hay cierta estadística en Erasmus que dice qué cuando se les pregunta, da igual origen y destino, qué es lo que ellos valoran de su experiencia hay tres cosas que siempre dicen en el mismo orden, la primera la vivencia en otro país de origen diferente, en una cultura distinta a la suya, la segunda es el avance enorme en el dominio en las lenguas, porque aunque están seis meses o un año eso es definitivo, y, sólo en tercer lugar la experiencia universitaria, descubrir universidades con enfoques diferentes, ver orientaciones distintas de su misma carrera, eso parecía ser el objetivo de Erasmus y en verdad está en tercer lugar (...).* (Entrevista a Julio 1 y 2).

CONCLUSIONES

La educación intercultural en el contexto universitario, y especialmente en las Facultades de Ciencias de la Educación, resulta un elemento pedagógico que consideramos prioritario. El reto lo situamos en promover al máximo en el espacio universitario la adquisición de competencias de corte transversal, haciendo de las aulas universitarias espacios de reconocimiento de la diversidad para la inclusión de todas las sensibilidades, el reconocimiento y el respeto humanos. Humanizar la educación universitaria supone enfatizar los significados éticos y sociales desde un paradigma democrático de la cultura de la diversidad. En momentos cruciales y desafíos tales como la creciente proliferación de populismos e ideologías totalitarias, el crecimiento del rechazo a la inmigración y a los refugiados, la xenofobia y el racismo, es necesario que los futuros docentes estén formados en destrezas, habilidades, conocimientos, y, ante todo, en actitudes y valores de democracia, de humanidad, de respeto y de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 85-98). Madrid: Narcea.
- López, M^a. C. & Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente, *Educación XXI*, 15(1), 195- 218.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201-217.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula abierta*, 39 (1), 117-130.



PROCESOS DE DIFERENCIACIÓN DEL ALUMNADO DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN SU PASO POR LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA. ESTUDIO DE CASO

LÓPEZ FERNÁNDEZ, ROSALÍA¹, MAROTO BLANCO, JOSÉ MANUEL²

Universidad de Granada, España
¹rosalf@ugr.es, ²jmmaroto@ugr.es

Resumen. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) son un recurso educativo de la Junta de Andalucía destinado a escolares de nacionalidad extranjera para la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. En este texto se recogen las observaciones realizadas en una ATAL de la provincia de Málaga para un estudio de caso en el que se pretende examinar los procesos de diferenciación y los mecanismos de producción de alteridad que se derivan de la enseñanza del español a los escolares de nacionalidad extranjera en el contexto escolar en general y en las ATAL en particular. En primer lugar, se mostrará cómo el carácter aislante de estas aulas y el trato individualizado que reciben los escolares disminuyen las posibilidades de promoción social y afectan a la adquisición de competencias lingüísticas. Igualmente se señalará que la concentración de estos escolares contribuye a representaciones etnificadas y a la formación de guetos. En segundo lugar, se analizarán las relaciones que los escolares establecen con el profesorado en las que, dado su marcado carácter asimétrico en términos de poder y estatus, se establece un patrón asistencialista en el que las carencias lingüísticas son percibidas como carencias personales. Esta relación destaca por las bajas expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado que tiende a adoptar un rol pasivo en su proceso de aprendizaje. En las conclusiones se pondrá de manifiesto que las prácticas de diferenciación tienden a ocultarse y a sofisticarse, aunque sus efectos y consecuencias son visibles para ciertos escolares.

Palabras clave: ATAL, alterización, alumnado extranjero, escuela, diferencia.





INTRODUCCIÓN

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) son un recurso educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía gestionado por las Delegaciones Provinciales que se encuentran tanto en centros de educación primaria como secundaria. Según el Artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007 (BOJA), las ATAL “son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente”.

Las ATAL surgen cuando con la llegada de alumnado de nacionalidad extranjera comienza a reconocerse la diversidad dentro de las aulas y porque, en cierta forma, se precisa atender las necesidades que este alumnado plantea. La diversidad del alumnado, representada principalmente por los diferentes orígenes y “culturas” y materializada en el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela, es entendida por parte del profesorado como una dificultad para el desempeño de las prácticas pedagógicas (Pegalajar Palomino, 2011; García Fernández y Moreno Herrero, 2012). Es entonces cuando se ponen en marcha una serie de medidas de carácter especial que permiten gestionar esta diversidad de forma que se facilite el adecuado funcionamiento de la institución escolar. En el caso de los escolares de nacionalidad extranjera, la gestión de la diversidad que se les presupone pasa, inicialmente, por la adquisición de la lengua vehicular y de toda una serie de valores, normas y principios propios del modelo educativo. Es decir, las diferencias –o en este caso las carencias– que este alumnado presenta constituyen el eje de las medidas que la institución escolar pone en marcha para compensar estos déficits.

Es en el contexto de estas prácticas, pensadas para reconocer la diversidad del alumnado que transita por las aulas del sistema escolar y para dar respuesta a las distintas demandas educativas que presentan, donde comienzan a producirse los procesos de diferenciación del alumnado de nacionalidad extranjera que pretendemos mostrar en este texto.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es el de analizar distintos mecanismos de producción de otredad y alteridad, así como los procesos de diferenciación de los escolares de nacionalidad extranjera que tienen lugar en los centros escolares en general y en las ATAL en particular (García Castaño et al. 1999). Estos procesos no llevan a una mera representación de la otredad como una imagen contrastativa de una mismidad ontológica a través de la cual nos representamos a nosotros mismos y podemos entender cómo estamos constituidos y quiénes somos (Hall, 1996: 473). Por el contrario, los procesos de diferenciación redundan en una suerte de inferiorización de determinados sujetos o colectivos que no solo los construyen como diferentes, sino como desiguales. Los



mecanismos que intervienen son generalmente de naturaleza estructural y se encuentran incorporados tanto a las prácticas como a los discursos cotidianos, amparados en instituciones, como es el caso de la escuela, que contribuyen al mantenimiento de un orden social determinado.

METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se ha llevado a cabo una observación no participante en un centro de educación secundaria de titularidad pública de la provincia de Málaga. El periodo de observación fue de un mes de duración y se desarrolló en zonas como la entrada del centro, los ratos de recreo, la salida, el aula ATAL y en el aula ordinaria de algunos de los escolares que estaban en la ATAL.

En el aula ATAL se permaneció durante todas las horas en las que había clase, un total de 15 horas a la semana. A dicha aula acudían 12 estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 14 años. Estos escolares permanecían una media de 90 minutos por día, aunque la permanencia era variable debido a que dos estudiantes pasaban las 15 horas en el aula ATAL ya que desconocían totalmente el español, mientras que tres de ellos solamente asistían por periodos de 50 minutos debido a que sus competencias lingüísticas eran mayores. Los estudiantes entraban y salían libremente si les tocaba volver a su aula de referencia. A cargo de este aula estaba una única profesora, mujer, de 39 años de edad que llevaba dos cursos escolares enseñando español, licenciada en filología hispánica, sin ningún tipo de formación en la enseñanza del español salvo su propio aprendizaje a través de la práctica.

Las dinámicas observadas durante las clases fueron muy variadas. Por lo general fueron los momentos en los que se intentaba dar un trato personalizado a cada estudiante de forma que cada uno/a y en los que realizaban ejercicios adaptados a sus necesidades, mientras que también se presenciaron los momentos en los que los estudiantes trabajaban de forma conjunta realizando algún tipo de juego, escuchando alguna canción, visualizando algún vídeo, repasando la fonética o leyendo por turnos en voz alta.

Las observaciones realizadas fueron registradas de forma sistemática incluyendo descripciones detalladas del espacio, de los distintos sujetos participantes, de sus acciones e interacciones con otras personas y con el entorno. El posterior análisis ha sido desarrollado a partir de distintas cuestiones que se recogen en la literatura sobre la materia. Para el análisis de las observaciones se parte de la afirmación de Kuhn (1970) de que cualquier conocimiento producido por un investigador saldrá a partir de la estructura donde ellos/as mismos/as existen. No podemos afirmar la existencia de ningún observador neutral e independiente que pueda aprehender la realidad sin ningún tipo de sesgo. El observador es parte de una comunidad y hará uso de las tradiciones de su comunidad para elaborar sus estudios. Este hecho determinará los paradigmas de los que parte o los supuestos sobre los que piensa que está conformada la realidad. Es por ello que, de una manera o de otra, los investigadores sociales acceden al conocimiento





desde su propio mundo de significados, experimentan aquello que tratan de comprender y transmiten su experiencia en un código que ellos mismos conocen y que comparten con otros.

EVIDENCIAS

Como ya se ha señalado, el propósito de este texto es el de analizar los mecanismos y procesos de diferenciación de los escolares de nacionalidad extranjera que tienen lugar en el contexto escolar en general y en las ATAL en particular. Para ello, las observaciones realizadas se han estructurado de acuerdo a tres ejes en los que se generan estos mecanismos de producción de diferencia como son: la escuela, las ATAL y el profesorado. En este texto expondremos los mecanismos de alterización que se generan desde las propias ATAL y en las interacciones que el alumnado mantiene con el profesorado de la ATAL.

La paradoja del tratamiento individualizado: la soledad de las ATAL

En el caso observado, los procesos de diferenciación que afectan al alumnado de nacionalidad extranjera se gestan, en gran medida, desde las propias ATAL. El carácter aislante y aislado de estas aulas contribuye a que una multiplicidad de factores y circunstancias que afectan directamente a la adquisición de competencias lingüísticas de los escolares y, de forma más general al éxito y fracaso escolar, no sean tenidos en cuenta. Entre estos factores tenemos que los escolares son relegados a espacios de baja interacción con el grupo de iguales en los que el alumnado de nacionalidad extranjera termina formando una comunidad-gueto que reproduce este aislamiento y dificulta el aprendizaje de la lengua. Estas relaciones y el no acercamiento a los compañeros del aula de referencia fueron también percibidas en los momentos de entrada y salida del instituto, así como en los recreos.

Durante el periodo de observación, las diferencias —y hasta un punto rivalidades— *ad intra* de las ATAL comenzaron a surgir cuando algunos escolares empezaron a pasar más horas con su grupo de referencia, mientras que otros tenían que permanecer en la ATAL. En cierto sentido, al alumnado de las ATAL se les hace dueños de su propio destino y de adquirir el paso al aula ordinaria. A estos escolares se les van otorgando una serie de privilegios en función de la adquisición de las competencias lingüísticas y se les concede el estatus “alumnado no ATAL” cuando el profesorado estima que se ha progresado para adquirir dicha condición. En muchos casos, aunque estos escolares adquieran una cierta competencia lingüística siguen siendo extranjeros en el sistema educativo y para su grupo de iguales, y esta libertad será fuente de frustración puesto que la competencia lingüística no es el único, ni el más determinante, elemento para la integración escolar. En esta línea, se observaba que la concentración de este alumnado en un aula separada contribuía a una representación racializada/etnificada del alumnado por parte del profesorado ATAL que se refería a los estudiantes como “los africanos”, “los marroquíes”, “los chinos” o “los rumanos” y que quedaba, sin embargo, diluida en el aula de referencia. Esta distinción se basaba en gran parte en atributos físicos



(como el color de la piel o la forma de los ojos) y en prácticas culturales diferenciadas que se les presuponían a los estudiantes, como el tipo de comida que se consumía en sus casas o sus fiestas tradicionales. Estos son ejemplos de formas de esencialización cultural que contribuyen a señalar a determinados sujetos como diferentes del conjunto supuestamente homogéneo de los escolares no extranjeros.

La propia estructura de las ATAL hacía que el aprendizaje de la lengua se realice bajo condiciones “artificiales” y que hubiera pocos elementos motivadores que acompañasen y naturalizasen los procesos de adquisición de la lengua. Estos elementos se estiman de vital importancia para que el aprendizaje de la lengua no sea una práctica ardua y monótona. En relación a esta circunstancia haremos referencia al caso de un chico y una chica de nacionalidad marroquí que eran hermanos y que comenzaron a asistir a la ATAL en el mismo momento, según comentó la profesora de ATAL. El chico, al socializarse por medio de la práctica del fútbol, consiguió un dominio muy aceptable del castellano y una muy alta aceptación de su grupo de iguales, mientras que la chica terminó regresando a Marruecos porque no existió un motivador extrínseco ni se generaron unas relaciones sociales que facilitaran y vehicularan el aprendizaje.

El profesorado ATAL también sufre un cierto aislamiento debido a que el alumnado ATAL es considerado como “exclusivo” de estas aulas y no como escolares regulares en cuya educación debería implicarse el claustro de profesores/as al completo. En dos casos en los que miembros del profesorado tuvieron que realizar una sustitución en las ATAL se pudo apreciar un desconocimiento de sus prácticas internas, ejemplificado en la negativa de un profesor a que varios escolares salieran de la ATAL para volver a su aula de referencia porque desconocía por completo su funcionamiento. Esta identificación de los escolares como “exclusivo de las ATAL”, genera muchas barreras entre el mismo profesorado para que el tránsito de las ATAL a las aulas de referencia se realice con naturalidad y en el momento que los escolares lo precisen sin supeditarse a un calendario académico.

El tratamiento individualizado que los escolares llegan a recibir en las ATAL contrasta fuertemente con la homogeneidad pedagógica con las que se enseña la lengua. Este tipo de atención que se pretende desde las ATAL y que ha sido mostrada como uno de sus puntos fuertes, no solo no genera procesos más óptimos de aprendizaje, sino que “la orientación individualista difícilmente permite abrir líneas para desarrollar mecanismos e instrumentos que aumenten realmente las posibilidades de promoción social del alumnado de origen subalterno (sin duda una de las formas en las que se concreta la democratización del sistema)” (Pérez Sánchez, 2000). De esta forma tenemos que, por un lado, la enseñanza de la lengua se lleva a cabo a través de unas herramientas pedagógicas limitadas y con unos materiales escasos y poco actualizados, y por otro, que los procesos individualizados de la lengua no fomentan una mayor integración de los escolares en el sistema educativo.

En las observaciones se pudo constatar cómo los momentos de aprendizaje colaborativo que realizaron los escolares en las asignaturas de educación física, los





Liderando investigación y prácticas inclusivas

escolares de nacionalidad extranjera se han visto expuestos a comunicarse y a la vez apoyados por el grupo de iguales con una actitud mucho más proactiva, mientras que en las ATAL el aprendizaje se realiza con un profesor/a que en ocasiones ha manifestado dificultad para motivar a su alumnado por medio de actividades que refuerzan el aprendizaje pasivo.

El profesorado: entre relaciones asimétricas y bajas expectativas

Entre el alumnado y el profesorado de ATAL se reproducen, no solo las asimetrías características de las relaciones escolares en términos de estatus y poder, sino que estas diferencias relacionales se vuelven más complejas debido a que por parte del profesorado se genera un patrón asistencialista en esta relación en la que las carencias lingüísticas son pensadas como un déficit personal. Esta relación asistencialista se institucionaliza, formaliza y simboliza en las aulas ATAL destinadas a suplir las carencias por medio de una atención que marca a los estudiantes como “necesitados o con falta” de algo en vez de forjar un vínculo empoderador que potencie un aprendizaje activo de la lengua donde el escolar pase de “asistido” a “protagonista” de su propio aprendizaje. Es decir, la propia existencia de las ATAL y las prácticas pedagógicas diferenciadas ya genera una categoría de alumnado que es clasificado en términos de su diferencia con respecto a otros escolares. Esta diferencia es agravada, como ya se ha comentado, por la concentración en estas aulas de un alumnado considerado como “étnicamente diferente”. Por otro lado, en el profesorado se observa una actitud paternalista/maternalista que convierte a los escolares en dependientes de esta relación que inicialmente les aporta seguridad, pero también contribuye a acomodarles en el rol de meros receptores pasivos de nuevas palabras, reglas gramaticales y de normas a cumplir.

Las relaciones asimétricas se siguen reproduciendo en la medida que el profesorado responsabiliza al alumnado del aprendizaje de la lengua. Si el nivel de competencia lingüística adquirido por un escolar es alto entonces se considera como un éxito de la institución, mientras que, si esta adquisición es escasa, el fracaso pertenece al escolar porque no ha sabido asimilar los contenidos transmitidos en las ATAL y/o de la familia porque no han proporcionado el apoyo necesario para realizar este aprendizaje. Esta dialéctica entre éxito y fracaso es un modelo de funcionamiento impuesto a los escolares que no tienen posibilidad de negociar.

Entre las estrategias puestas en marcha por parte del profesorado, se ha observado que al alumnado de nacionalidad extranjera no solo se le pide responder a una serie de expectativas académico-lingüísticas, que suelen ser bastante inferiores a las de los escolares nacionales, sino también sociales y culturales, y cuyo cumplimiento supone para el alumnado de nacionalidad extranjera un medio para lograr la aceptación por homogeneidad a los patrones establecidos (Goenechea Permisán et al. 2011).

Este modo de funcionamiento no es exclusivo de las ATAL ni de su profesorado. El sistema educativo es en sí mismo el representante, garante y guardián de dicha homogeneidad, por lo tanto, las ATAL tan solo reproducen un modelo de diversidad



y de gestión de la diferencia que corrige las desviaciones permitidas a dicha diversidad. En el caso de los escolares de nacionalidad extranjera cuya lengua materna no es el castellano, esta desviación no es aceptada puesto que tiene una incidencia directa para desarrollar la práctica de transmisión–asimilación de contenidos curriculares, pero más importante aún, supone una barrera para lograr el “éxito adhesivo” a sus normas y valores que la institución pretende por parte de los escolares.

Como ya hemos venido apuntando, muchos escolares de ATAL no están lo suficientemente motivados para realizar el aprendizaje de la lengua vehicular y en las clases muestran su desinterés ante las actividades (muchas veces repetitivas) que se les proponen, como puede ser el uso de tarjetas con dibujos en un lado y la palabra escrita por otro para aprender vocabulario, las fichas para la adquisición de la gramática y la repetición oral (5 veces por palabra) para aprender la fonética. Los escolares “protestan” sintomáticamente ante estos ejercicios y a medida que pasan las sesiones, los realizan mecánicamente para evitar confrontaciones con el profesorado. Esta actitud es interpretada por los docentes como una falta de interés por “lo escolar” y que a su vez repercute en su propia (des)motivación para afrontar las clases. Estas dinámicas han ido contribuyendo a que cada vez más las expectativas que el profesorado tenía sobre el desempeño de cada escolar en las ATAL y en su aula de referencia se vayan modificando y reduciéndose en cuanto a contenidos a alcanzar y a la temporalidad de su permanencia. Estas expectativas son transmitidas, unas veces de forma más explícita al alumnado mientras que otras veces el profesorado, al emplear metodologías y una tipología de actividades que se encuentran por debajo de las capacidades reales del alumnado, este termina adaptándose y su esfuerzo se va reduciendo hasta acomodarse a las dinámicas de aprendizaje que se les proponen y a las expectativas disminuidas que sobre ellos se proyectan. De esta forma, se produce un efecto Pigmalión negativo que termina por afectar a las capacidades reales de los escolares, a su comportamiento y a su rendimiento escolar.

CONCLUSIONES

A través de este estudio de caso, se ha querido poner de manifiesto cómo desde la institución escolar y, en concreto a través de las ATAL, se generan una serie de dinámicas de diferenciación de aquellos escolares de nacionalidad extranjera que no tienen un adecuado dominio de la lengua vehicular de la escuela. Estos procesos estarían influyendo en su desempeño escolar, así como en su integración social dado que la propia estructura y funcionamiento de las ATAL favorece la segregación y el aislamiento de estos escolares tanto a nivel personal como colectivo. Por otro lado, la identificación como sujetos etnicizados contribuye a la representación de “otro”, no solo distinto, sino también desigual desde el punto de vista cultural, lingüístico y personal. Los procesos de construcción de la alteridad que operan en el contexto escolar también se articulan en la relación que los escolares mantienen con los docentes y que refuerza la imagen de un sujeto necesitado, sin agencia en su propio proceso de aprendizaje y sobre el que se tienen bajas expectativas de futuro.





Si bien debemos señalar que el estudio de los procesos de construcción de la diferencia en el contexto de las ATAL es de larga data, los mecanismos de alterización de los escolares de nacionalidad extranjera tienden a camuflarse y a sofisticarse, y sus efectos, aunque visibles en la mayoría de los casos, tienden a desligarse de sus causas (Wieviorka, 2009). Es por esto que se necesitan estudios que sigan profundizando en los distintos procesos de diferenciación que permitan comprender cómo determinados colectivos son efectivamente convertidos en desiguales. Solo así se podrá avanzar hacia sociedades en las que las diferencias no sean un problema a solucionar, sino un valor a reconocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. A. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Madrid: Editorial Trotta.
- García Fernández, J. A. y Moreno Herrero, I. (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En *Premios nacionales de investigación educativa* (pp. 205-231). Madrid: CIDE.
- Goenechea Permisán, C.; García Fernández, J.A. y Jiménez Gámez, R.A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 263-278.
- Hall, S. (1996). What is “black” in popular culture. En D. Morley y K. H. Chen (Eds.), *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, (pp. 465-475). Londres: Routledge.
- Kuhn T. S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Pegalajar Palomino, M. C. (2011). Importancia de las aulas temporales de adaptación lingüística para la enseñanza del español en alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 513-516). Granada: Instituto de Migraciones.



Pérez Sánchez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-214.

Wieviorka, M. (2009). *El racismo. Una introducción*. Barcelona: Gedisa.



LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LAS TIC

PEÑALVA VÉLEZ, ALICIA¹, LEIVA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ², FERNÁNDEZ PARADAS,
ANTONIO³

¹ Universidad Pública de Navarra,
Alicia.penalva@unavarra.es, España

² Universidad de Málaga
juanleiva@uma.es, España

³ Universidad de Granada
Antonioparadas@ugr.es, España

Resumen. La sociedad de la información hace frente a sujetos de variadas identidades en la lucha por su reconocimiento político: minorías nacionales, minorías religiosas, movimientos sectarios, reivindicaciones de tipo sexual, reivindicaciones de derechos especiales por minusvalías. Desde la perspectiva intercultural se busca promocionar las diferencias culturales desde presupuestos democráticos y participativos, frente a la asimilación de las diversas culturas en un modelo cultural mayoritario. La intervención educativa que se planifique deberá centrarse en el desarrollo de unas capacidades afectivas y de relaciones interpersonales, en la potenciación de los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad, de los valores multiculturales e interculturales, y de la capacidad de toma de decisiones. Las TIC se han convertido en una herramienta imprescindible para la construcción de redes y comunidades de práctica, el acceso y gestión del conocimiento, y la difusión de buenas prácticas en educación intercultural.

Palabras clave: interculturalidad, ciudadanía intercultural, educación intercultural, TIC.





LA INTERCULTURALIDAD COMO INSTRUMENTO DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Los supuestos interculturales se fundamentan teórica y prácticamente en los supuestos multiculturales, pero van elaborando poco a poco una concepción propia. Y es gracias a esta concepción que las distintas culturas presentes en un territorio no se limitan a yuxtaponerse (a relaciones de proximidad sin establecimiento de nexos entre ellas), sino que se van interrelacionando desde premisas de igualdad. Por ello, aunque lo intercultural sí es un reconocimiento explícito de la diversidad cultural, lo es sólo en el plano del puro discurso teórico. Porque resulta constatable que ni en la teoría ni en la práctica podemos ver todavía una aceptación verdadera de la diversidad cultural como igualdad real entre las culturas. Seguimos topando con una realidad cultural única en el poder, que hace que las estructuras, las normas y las instituciones sociales que definen a las sociedades occidentales, sigan respondiendo a un único proyecto cultural no diverso. Se debe partir necesariamente de un replanteamiento crítico de los presupuestos multiculturales, para alcanzar la diversidad intercultural. De aquí la insistencia en la necesidad de volver a plantear el significado y las prácticas de la multiculturalidad no porque sea un modelo no válido. Al contrario, es el modelo al que debemos remitirnos necesariamente por la riqueza de sus planteamientos, y sobre todo porque es la base de la diversidad cultural que corresponde lograr en un sentido democrático.

El problema reside en que lo multicultural nace como un espacio de derechos sociales para proyectos culturales que no quieren formar parte de la conciencia ideológicamente configurada como universal. Sigue siendo un espacio limitado y definido desde esa misma conciencia, desde ese mismo modelo cultural homogéneo. El espacio multicultural se desarrolla ideológica, cultural y socialmente, desde los proyectos culturales del grupo o grupos que participan de él, pero sigue siendo un elemento más de un espacio mayor que aún hoy continúa sin pensarse desde la diversidad. Las culturas e identidades minoritarias encuentran en lo multicultural y lo intercultural un espacio de expresión y reivindicación. Pero sigue organizado y estructurado siempre desde la cultura e identidad mayoritaria. La diversidad cultural sigue siendo diferencia cultural, no contacto cultural en términos de igualdad.

Los límites del entendimiento cultural

El modelo cultural establecido desde occidente sirve de referente para la valoración de las culturas en general. Los límites que establece para el entendimiento cultural son: (a) de tipo étnico o racial, en el caso de los inmigrantes no occidentales, (b) de tipo etnográfico para las sociedades geográfica o culturalmente diferentes, (c) los definidos por el concepto de ciudadanía en el caso de subculturas de la cultura occidental mayoritaria (Barbadillo-Griñán, 1997). Las diferencias entre las culturas se basan en cómo se definen respecto al modelo mayoritario, en qué grado de participación política tienen a la hora de definir la sociedad, y en el uso que se hace de los medios de comunicación para la transmisión de informaciones sobre las culturas. El cambio hacia concepciones interculturales de la realidad social es necesario desde tres puntos de vista:



- Rechazar el dominio de una mayoría respecto a diversas minorías.
- Aceptar el Pluralismo reconocido desde la multiculturalidad, pero dando paso a la interacción entre culturas en condiciones de igualdad.
- Promover un cambio de mentalidad en las personas, en el entendimiento y concepción de la sociedad, con el objetivo de provocar el debilitamiento de esquemas de pensamiento “no pluralistas”.

Existe sin embargo un discurso político-ideológico en las sociedades globalizadas, que los poderes políticos articulan como forma de control social. Dicho discurso oculta problemas reales como las desigualdades económicas y sociales, detrás de debates sobre el peligro del aumento de la inmigración, o del peligro de posibles movimientos revolucionarios de las minorías. Es un discurso que presenta una amenaza a la ciudadanía, la de los problemas de cohesión social que crean las diferencias culturales e identitarias. Es un discurso que oculta que en realidad las sociedades nunca han abandonado su condición de pluralidad y diversidad.

La ciudadanía cultural intercultural en la sociedad de la información

La sociedad de la información hace frente a sujetos de variadas identidades en la lucha por su reconocimiento político: minorías nacionales, minorías religiosas, movimientos sectarios, reivindicaciones de tipo sexual, reivindicaciones de derechos especiales por minusvalías. La vuelta de lo religioso al espacio público, ha resultado un mecanismo de defensa de países y culturas amenazadas por los nuevos procesos de colonización que toman la religión como elemento común de lucha ante el extranjero (Baumann, G.; 2001). El poder político lejos de renovar y fortalecer la democracia y la justicia social mediante el reconocimiento de las diversidades culturales particulares, las siguen abocando a la dependencia de una forma cultural homogénea. A partir de procesos de desintegración social y económica, se limita el discurso al tema de las identidades o de las demandas culturales imposibles de cumplir sin un acuerdo universal de por medio.

Sin embargo, en la actualidad la atención a la diversidad cultural se entiende como un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad (Leiva, 2010a). La promoción positiva de la diversidad cultural se entiende por lo tanto como una garantía de cohesión social, de solidaridad, como una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y social (Santos-Rego, 2009). La ciudadanía debe entenderse como lo hace López (1997), desde las dimensiones real e imaginaria. La dimensión imaginaria es el reconocimiento que se da a los ciudadanos de un conjunto de deberes y derechos, como individuos sociales que son. La dimensión real es la que se refiere a las dificultades de orden cultural, legislativo e institucional que todos los ciudadanos tienen a la hora de ejercer sus derechos y deberes. La existencia de ambas dimensiones conduce a la necesidad de redefinir la ciudadanía hacia la “ciudadanía cultural” (Cortina, 2004 a





y b). La autora la define como una cuarta generación de derechos ciudadanos, situados tras los derechos civiles, políticos y sociales.

En este contexto de construcción de sociedades interculturales y de respuesta a las demandas que plantean las sociedades multiculturales, es donde toma cuerpo el concepto de ciudadanía intercultural. La idea de una ciudadanía intercultural aporta básicamente la institucionalización de un elemento clave: la comunicación intercultural como un valor ciudadano que distingue a los miembros de una comunidad democrática y multicultural. La deriva está clara: debemos caminar hacia la generalización del concepto de ciudadanía cultural de carácter intercultural. Es un concepto que se define en términos operativos como: (1) la capacidad personal de adaptación a otras culturas; (2) la capacidad de comprensión del modo de vida de otros entornos socioculturales, y (3), la capacidad para relacionarse con miembros de otros contextos (Peñalva, 2009; Soriano y Peñalva, 2011).

Formar a la ciudadanía intercultural a través de la educación intercultural

Desde la perspectiva intercultural se busca promocionar las diferencias culturales desde presupuestos democráticos y participativos, frente a la asimilación de las diversas culturas en un modelo cultural mayoritario. Se trata de enfocar el concepto de identidad como sentimiento de pertenencia necesario para generar una ciudadanía activa con igualdad de derechos y deberes. Una identidad que se debe entender como la suma de todas las pertenencias de cada persona, de todas sus identificaciones (Peñalva y Aguilar, 2011). La formación de los ciudadanos debe basarse hoy en día en la formación en una serie de competencias interculturales, que hacen que todos seamos responsables de nuestro propio aprendizaje y garantes del mismo.

Pero con una premisa básica, que la sociedad en su conjunto también se convierta en responsable y garante del aprendizaje de cada ciudadano y ciudadana. Esto nos lleva necesariamente a buscar caminos formativos con nuevos fundamentos, más abiertos e inclusivos (Leiva, 2012). Inclusivos porque dentro de la identidad de cada persona se define la cultura, pero no como un referente que excluye, sino como un elemento de integración de formas específicas de vida, de atributos que sitúan a los grupos sociales de manera diferencial frente a un modelo que no deja de ser monocultural (Escarbajal-Frutos, 2010). Inclusivos en el sentido que se deriva del propio concepto de inclusión definido por diferentes autores (Echeita, 2008), que nos habla básicamente de no exclusión y de participación.

El campo educativo es el área principal de desarrollo de la interculturalidad (Leiva, 2011). En este sentido los niveles de educación obligatoria son vitales puesto que tienen un papel clave en la construcción de la identidad personal, en la formación de la ciudadanía y en el desarrollo de las competencias básicas (Buendía, González, Pozo y Sánchez., 2004). Desde una perspectiva educativa, el interculturalismo se define como una actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, como la mejor forma de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia

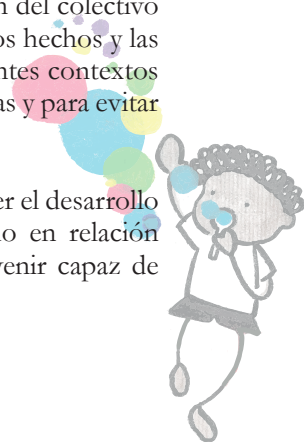


cultural (Leiva, 2011a). La formación de la ciudadanía debe realizarse desde la base del desarrollo de la competencia intercultural, que es una combinación de capacidades específicas como: (1) las actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) la capacidad comunicativa; (3) la capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales; y (4), la capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad (Jandt, 1995; Deardorff, 2009). Sólo así se podrá lograr el desarrollo de la competencia ciudadana de tipo intercultural.

La formación en/para una ciudadanía intercultural supone ampliar el concepto de ciudadanía en general, presente en nuestras sociedades, hacia una visión que articule igualdad y diferencia, e incorpore la dimensión cultural y el reconocimiento de las distintas identidades culturales en los procesos educativos y sociales. La formación en/para la ciudadanía intercultural está basada en una visión dinámica e histórica de las culturas; reconoce los procesos de hibridación cultural presentes en la sociedad y se orienta a la superación de visiones diferenciales de las relaciones entre los distintos grupos socio-culturales (Soriano, Colás y Ferrão, 2004, p.2).

La intervención educativa que se planifique deberá centrarse en el desarrollo de unas capacidades afectivas y de relaciones interpersonales, en la potenciación de los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad, de los valores multiculturales e interculturales, y de la capacidad de toma de decisiones. Se trataría básicamente de mediar en el «desarrollo del conocimiento, la comprensión y la interacción intercultural del alumna- do». Este trabajo se debe desarrollar en cuatro bloques o áreas de desarrollo del conocimiento respecto a la diversidad y las culturas:

- «el desarrollo de la comprensión intercultural del alumnado». Objetivo: que el alumno/a comprenda, razone e integre el sentido de las diferencias culturales, para poder vivirlas mejor y reaccionar positivamente ante ellas.
- «el desarrollo de la interacción cultural». Objetivo: que el alumno/a pueda desarrollar una capacidad de respuesta positiva y no discriminatoria ante situaciones de convivencia cultural diversas, con todas sus implicaciones por cuanto a modos de vida y opciones de desarrollo.
- «el desarrollo de la perspectiva situacional», Objetivo: movilizar estrategias para que el alumnado en individual, mediando la interacción del colectivo clase, pueda interpretar positivamente y con criterio claro, los hechos y las realidades cotidianas que se dan y pueden dar en los diferentes contextos culturales y sociales, para conocer sus causas, para entenderlas y para evitar prejuicios.
- «el desarrollo de comparativas culturales», Objetivo: favorecer el desarrollo de una competencia cultural y comunicativa del alumnado en relación a estas temáticas, y garantizar que el alumnado pueda devenir capaz de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

promover situaciones positivas de intercambio y de interacción cultural (Abadallah-Preteceille, 2001).

El papel de las TIC en la formación de la ciudadanía intercultural

En la actualidad las traducciones pedagógicas con TIC nos hablan de medios que han pasado de tener un mero papel de apoyo como recurso didáctico, a convertirse en una herramienta imprescindible en la construcción curricular y en la mediación didáctica que implica todo proceso educativo (Leiva et al., 2016). Lo verdaderamente relevante de las TIC es las potencialidades que tienen para incrementar los procesos de comunicación interpersonal, al margen de las dimensiones espacio tiempo, así como las posibilidades de construcción compartida (cooperativa) del conocimiento (Priegue y Leiva, 2012, p.4).

En ello juegan un papel fundamental las comunidades virtuales de aprendizaje que según Adell (2005, p.2) son entornos virtuales que “implican una forma diferente de trabajo colaborativo en el que la perspectiva de la construcción compartida del conocimiento, adopta su forma más explícita”. Las ventajas que esto supone para el trabajo en ciudadanía son amplias puesto que como afirma Soriano (2006, p.120):

formar para la ciudadanía es un prioridad importante hoy en día, y además, ser ciudadano es bastante complejo, requiere no sólo de habilidades, sino también de conocimientos, de actitudes y hábitos colectivos. Uno no nace ciudadano, sino que se hace ciudadano, y para ello, tiene que aprender en la familia, en el barrio, en el grupo de iguales y en el centro educativo.

El uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una realidad y una constante de nuestra sociedad, y cada vez más de la escuela y la educación. Los estudiantes necesitan desarrollar aquellas competencias propias del siglo XXI que les permitan satisfacer la demanda de personal cualificado, fomentar la cohesión social y garantizar el desarrollo individual de todos y todas. La realidad actual es que el estudiante es un nativo digital. Una persona que hace uso intensivo de las TIC. Es por esto que para definir estrategias de enseñanza y aprendizaje hace falta tomar en cuenta este elemento fundamental. El maestro de hoy no puede pensar en enseñar en el aula sin la tecnología.

Torrego (2014) indica que la aportación más importante de las TIC al aprendizaje cooperativo (y colaborativo) es que ofrecen la posibilidad de trabajar juntos aún no estando juntos. Se amplían además las oportunidades de cooperar, se relativizan las barreras que suponen el espacio y el tiempo. Ofrecen tres elementos fundamentales como son: (1) el apoyo al trabajo de los grupos, a través de nuevas formas y oportunidades para el trabajo grupal, (2) el apoyo al trabajo de los grupos a través de distintos medios tecnológicos y metodologías que facilitan la labor de trabajo en equipo, y (3) la diversificación de recursos y propuestas derivadas de la combinación de todos ellos.



El avance de las TIC en el ámbito educativo siempre ha estado muy ligado al trabajo en equipo. La tecnología ofrece nuevas y muy potentes oportunidades para la comunicación y la interacción con los demás. En el marco concreto del aprendizaje cooperativo (y colaborativo), las TIC pueden convertirse en una herramienta de gran valor, porque facilitan el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad (Torrego, 2014; Marquès, 2000). Las buenas prácticas pedagógicas con las TIC son aquellas que promueven el desarrollo de habilidades para aprender de otros, para contribuir y participar activamente en una comunidad de aprendizaje y para apreciar puntos de vista diversos. Las TIC deben contribuir a generar la interdependencia entre alumnos, y entre éstos y otras personas, de cara a promover la formación de comunidades de aprendizaje basadas en un enfoque constructivista del conocimiento (Area y Correa, 2010).

Risquez, Rubio y Rodríguez (2006) afirman que las TIC se han convertido en una herramienta imprescindible para la construcción de redes y comunidades de práctica, el acceso y gestión del conocimiento, y la difusión de buenas prácticas en educación intercultural. Como dicen los autores abordar el uso de las TIC en el contexto de la educación intercultural tiene sentido al considerar su función en la difusión de contenidos, y su gran potencial para conectar a las personas y generar desarrollo. La nueva revolución tecnológica pone su énfasis en las TIC como una herramienta de construcción de redes y comunidades de práctica, acceso y gestión del conocimiento, difusión de buenas prácticas y aplicación de idiomas a la colaboración entre personas a través de las tecnologías. Las TIC están democratizando el acceso a la información, y lo que es más importante, la creación de dicha información. En el centro de este proceso, lo intercultural no es solo un producto, sino un elemento fundamental que determina las interacciones mediadas a través de la tecnología.

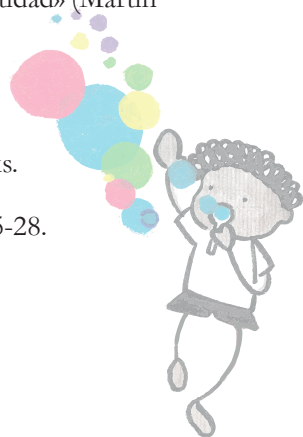
CONCLUSIONES

Se trata de aprender a ser crítico con las informaciones generales, y las culturales en particular, que se transmiten sobre «los otros» diferentes. De aprender a entender y respetar otros modos de percibir la realidad, a valorar otras culturas e identidades culturales, a fomentar y promover el contacto entre ellas. La Educación Intercultural se debe entender como aquella que «tiene el objetivo más amplio de entender de manera crítica las relaciones sociales. No es la simple expresión de modalidades educativas diferenciadas (educación para la paz, educación no sexista...). Es una educación integral que debe superar la referencia a problemas artificialmente creados de identidad» (Martín y Ruiz, 1995, p.185).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

ADELL, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*. 200, 25-28.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Barbadillo-Griñán, P. (1997). Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea. Madrid: CIS.
- Bauman, G. (2001). El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Barcelona: Paidós Estudio.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. & Sánchez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10(2), 135-183.
- Cortina, A. (2004a). Ciudadanía intercultural. En J. Conill, (Ed.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp.35-42). Madrid: Bancaja.
- Cortina, A. (2004b). Hacia una ciudadanía intercultural. En M. Ruiz (Ed.), *Metodología para la formación en educación intercultural. Cuadernos de Educación Intercultural* (pp.99-106). Madrid: Catarata-MEC.
- Deardorff, D.K. (2009). *Intercultural competence model. The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y Quebranto”. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6 (2), 9-18.
- Escarbajal-Frutos, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *REIFOP*, 13 (3), p.95-103.
- Jandt, F. (1995). *Intercultural Communication. An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Leiva, J.J. (2010a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(7), 43-56.
- Leiva, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Número monográfico. Octubre, p.8-31.
- López, S. (1997). Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú. Lima: Instituto de Diálogos y Propuestas.
- Martín, A. y Ruiz, J.M. (1995). Educación Intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de Educación*, 307, 185-197.



- Peñalva, A. (2009). Desarrollo de la identidad europea y la ciudadanía intercultural a través de la educación intercultural en España. En Soriano, E.: *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp.313-346). Madrid:La Muralla.
- Peñalva, A. y Aguilar, M.J. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. Aportaciones desde la sociología visual. *Educación y Diversidad*, 5 (1), p.73-85.
- Priegue, D. y Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 40.
- Risquez, A., Rubio, M.J. y Rodríguez, G. (2006). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación intercultural. En Aguado, T. y Del Olmo, M. (eds) (2006). *Educación intercultural perspectivas y propuestas* (p.201-220). Madrid: Editorial Centros de Estudios Ramón Areces, UNED.
- Santos-Rego, M.A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Soriano, E. (2006) Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 119-146.
- Soriano, E.; Colás, P; Ferrão, VM. (2004). Conclusiones. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: en contextos multiculturales: diversidad e identidad (pp.1-13). Sociedad Española de Pedagogía, Valencia, 13-16 septiembre de 2004 (www.uves/soespe/CONCLUSIONES_XIII_Congreso.doc).
- Torrego, J.C. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.



ALUMNADO INMIGRANTE EN ESPAÑA TRAS LA CRISIS ECONÓMICA: RIESGOS DE EXCLUSIÓN Y CASOS DE ÉXITO

POY CASTRO, RAQUEL¹, GONZÁLEZ-GIL, FRANCISCA², GÓMEZ VELA, MARÍA³, MARTÍN-PASTOR, ELENA⁴

¹ Universidad de León,
rpoyc@unileon.es, España

² Universidad de Salamanca
frang@usal.es, España

³ Universidad de Salamanca
mgv@usal.es, España

⁴ Universidad de Salamanca
emapa@usal.es, España

Resumen. La evolución de las condiciones educativas del alumnado de familias inmigrantes en España presenta preocupantes índices de riesgo de exclusión, a tenor de las diferentes fuentes analizadas en España, Europa y estudios internacionales como los de la OCDE. Las evidencias señalan que la condición de inmigrante representa un riesgo de mayor probabilidad de fracaso educativo, menor nivel de estudios al final de la escolarización y menor empleabilidad. Desde un enfoque inclusivo e intercultural, se hace referencia a casos de éxito en el abordaje de esta problemática en España, como son las experiencias desarrolladas en las dos últimas décadas de las Comunidades de Aprendizaje.

Palabras clave: Inmigración, Fracaso escolar, Inclusión, Educación intercultural, Comunidades de aprendizaje,





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En la actualidad podemos destacar cómo se ha consolidado la población inmigrante en España, casi nueve años después de la implosión que dio lugar a la crisis económica global, y a la recesión económica y social que España ha padecido hasta la actualidad. En España el 15,2% de la población es inmigrante, con una mayor concentración de dicho colectivo en las regiones del arco mediterráneo, con porcentajes que alcanzan el 13,2% de los residentes en la Comunidad Balear o superior al 12% en Cataluña, Murcia y Aragón (EUROSTAT, 2015).

En el ámbito educativo, se observa un porcentaje estable de alumnado extranjero, superior al 8%, lo que significa un total de 715.000 estudiantes en el curso académico 2015/16 en las enseñanzas no universitarias, lo que representa un 8,4% del total (MECD, 2017). En la grafica podemos observar como esa población inmigrante ha permanecido prácticamente inalterable, desde el comienzo de la crisis en el año 2008. Podemos afirmar, en consecuencia que las perspectivas de continuidad en los próximos años serán de mantenimiento o incremento de estas magnitudes.

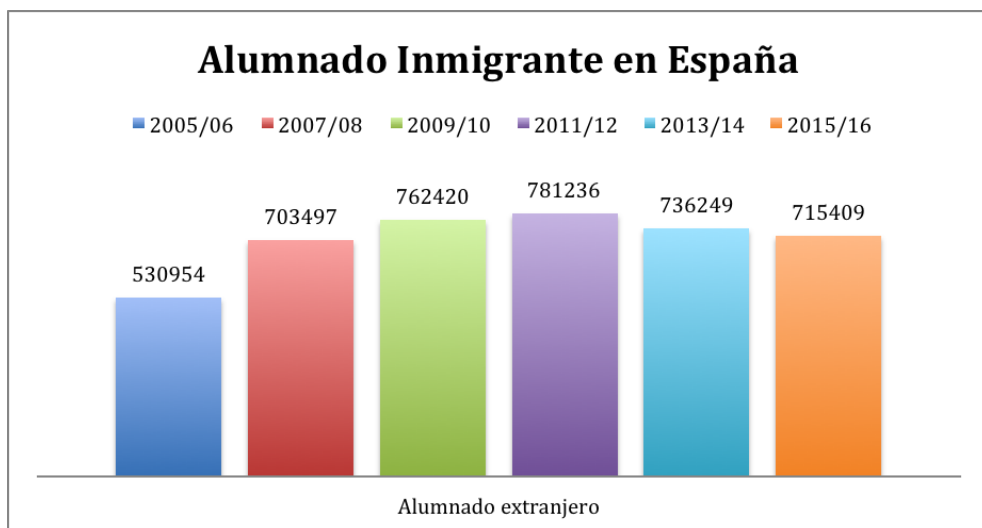


Figura 1. Alumnado extranjero en el conjunto de las enseñanzas no universitarias (Fuente: MECD, 2016).

La previsión es que el porcentaje de población escolar de familias inmigrantes se incremente en un porcentaje superior, dadas las mayores tasas de natalidad de las familias inmigrantes respecto a las nativas españolas. En España, rumanos y marroquíes representan los dos colectivos inmigrantes más numerosos, con 800.000 personas residentes aproximadamente cada uno y, mayoritariamente, se reproduce un patrón familiar de origen en países del Este de Europa y Latinoamérica, con bajos niveles



socioeducativos y socioeconómicos, que representan una mayor proclividad a padecer situaciones de subempleo, precariedad y exclusión en general.

OBJETIVOS

En el presente trabajo realizamos una revisión de la problemática de riesgos de exclusión que pueden afectar a este colectivo escolar tras nueve años de crisis y recesión económica, y que nos permitan analizar la realidad educativa del alumnado inmigrante así como las experiencias que se están desarrollando con éxito en el panorama español para prevenir y afrontar tales situaciones de riesgo.

DESARROLLO

A partir de una revisión sobre la literatura científica y las estadísticas relativas a la situación de la población escolar de origen inmigrante en España, revisitamos los principales problemas y riesgos de exclusión asociados, con indicación de los diferentes modelos de prevención e intervención, principalmente casos de éxito en la educación intercultural.

Escuela e inmigración en España: riesgos de exclusión a la luz de los estudios recientes

La evidencia de situaciones manifiestas de exclusión social entre la población escolar española de origen inmigrante se evidencian en diversos estudios. La tasa de riesgo de pobreza o exclusión social infantil es del 34,4 por ciento para los niños en España y escala hasta el 60,3% cuando esos niños son hijos de migrantes afincados en el país, según el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia correspondiente a 2015 y elaborado por UNICEF (2016).

Según explica dicha fuente, la media de pobreza infantil en la Unión Europea es del 21,1%, nivel que supera España con un 34,4 por ciento de sus menores de edad en riesgo al cierre del año 2015, y que se ve acentuada en el caso de los hijos de migrantes, pues uno de cada dos está viviendo en la pobreza, lo que pone en evidencia las barreras de estos colectivos en el acceso a derechos y servicios.

Otro aspecto remarcable de la situación escolar del colectivo inmigrante en España es la relativa a las elevadas tasas de fracaso escolar asociadas al mismo. En España, la tasa de abandono escolar en 2015 fue del 20% en su conjunto, muy por encima de la media de los países de la UE, que se sitúa en torno al 11%, pero se dispara dramáticamente hasta el 37,8% de la población inmigrante entre 18 y 24 años que abandona prematuramente los estudios, un porcentaje que es 18 puntos superior a la media de la UE (EUROSTAT, 2016). El éxito o fracaso escolar de los niños de inmigrantes no viene determinado por sus orígenes sino por el nivel socioeconómico del entorno en que viven, según un informe publicado por la OCDE (2015), denominado “Estudiantes inmigrantes en el colegio: allanando el camino hacia la integración”, elaborado a partir de datos del programa de educación PISA de la OCDE, el cual señala





que los colegios con mayores tasas de niños inmigrantes suelen estar localizados en vecindarios pobres.

En este sentido, el hecho de que el colectivo inmigrante presente un perfil caracterizado mayoritariamente por niveles de estudios más bajos y las altas tasas de abandono escolar suponen un grave problema en términos de exclusión en cuanto a la futura empleabilidad de los escolarizados se refiere. Italia, España y Grecia cuentan también con las mayores proporciones de extranjeros con niveles educativos bajos: de entre los inmigrantes de 15 a 74 años, un 44,7% cuentan únicamente con educación primaria (EUROSTAT, 2016).

La estructura del mercado de trabajo en la economía actual refleja claramente que el acceso al empleo se concreta en los niveles educativos más altos, y eso resulta aún más evidente en economías con niveles de desempleo estructural como el de la economía española. En 2014, las tasas de empleo entre el colectivo de trabajadores con nivel de estudios inferior a la Enseñanza Secundaria apenas llegaba al 30%, mientras que era el doble en los empleados con nivel de enseñanza secundaria superior y superior al 70% entre los graduados en estudios de Enseñanzas universitarias (INE, 2013).

En el ámbito de la OCDE, por su parte, en el informe Pisa 2012 se incorporaron una batería de preguntas como las siguientes: ¿Cómo se sienten en la escuela?, ¿Tienen amigos entre sus compañeros de clase?, ¿Quedan con ellos fuera del instituto? De esta manera, los investigadores pudieron obtener algunas pistas sobre cómo se está produciendo la convivencia en el marco escolar. No solo importaba saber qué piensan los recién llegados, los conocidos como estudiantes de primera generación (los escolares que han llegado al país cuando ya habían empezado la escuela en sus lugares de origen), sino que también se incluyó a los de la denominada segunda generación, es decir alumnos nacidos en el país pero que, al ser hijos de familias extranjeras, en sus casas hablan lenguas distintas a las de la escuela. El estudio apunta que uno de los mejores indicadores del éxito de la integración de los alumnos inmigrantes en su nueva comunidad es su sentido de pertenencia al nuevo entorno.

Con todo, una buena integración no equivale a unos buenos resultados académicos, advierte el informe. Y pone ejemplos: los alumnos inmigrantes de países árabes tienen más éxito en los Países Bajos que en Finlandia en términos de rendimiento escolar, pero en cambio indican un sentido de pertenencia más fuerte en Finlandia que los Países Bajos. En España, dice el estudio, la integración está teniendo un carácter progresivo, en el que aún hay camino por recorrer.

Entre 10 y 15 puntos más se producen a favor de los estudiantes nativos españoles frente a los de familias inmigrantes en los resultados PISA 2012 correspondientes a las variables “Resolución de problemas de matemáticas” y “Lectura con ordenador”. Además, la diferencia de resultados académicos entre inmigrantes y nativos se ha agrandado considerablemente en las pruebas PISA 2012 frente a los resultados detectados en 2003. La diferencia de puntos entre escolares de familias inmigrantes y



escolares de familias nativas españolas ha crecido, a favor de estos últimos, de 45 a 50 puntos entre las pruebas PISA de rendimiento en matemáticas realizadas en 2003 y las realizadas en 2012.

Los resultados también señalan que uno de los mejores indicadores del éxito de la integración de los alumnos inmigrantes en su nueva comunidad es su sentido de pertenencia al nuevo entorno, Con todo, una buena integración no equivale a unos buenos resultados académicos, advierte el informe..

En general, los estudios recientes concluyen que en el caso de España se evidencia que la competencia en la lengua de la escuela es un factor determinante en los resultados escolares, y parece claro que el aprendizaje de la lengua es un requisito esencial para la integración social y escolar de este alumnado, porque además de ser elemento clave para la comunicación en un plano de igualdad, la lengua es el instrumento de comprensión e interpretación de la realidad, pudiendo realizar una construcción social de la misma (Vila, 1999; Casares y Vila, 2009; Etxeberria, 2010).

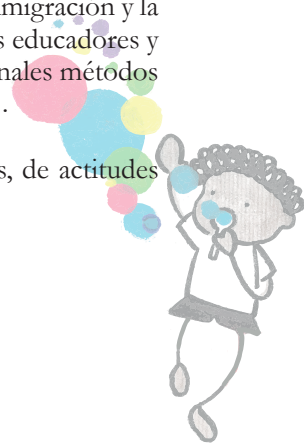
La importancia que se le da al aprendizaje de la lengua queda recogido en los Planes para el alumnado inmigrante que existen en los centros educativos, pero el enfoque intercultural ha dado lugar a experiencias que se revelan especialmente interesantes, susceptibles de analizarse como caso de éxito.

Desde el enfoque intercultural, lo importante será hacer posible la comunicación interpersonal y contribuir a que las personas encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afecten y les importen.

El estudio concluye que “las políticas educativas complementan a las políticas sociales hacia la *integración*”, especialmente si éstas persiguen mejorar las competencias lingüísticas, así como que “superar las barreras lingüísticas parece crítico” afirmando que los alumnos integrados en las clases normales obtienen mejores resultados que aquellos a los que se les separa para aprender con otros alumnos que también estudian el idioma. Asimismo, señala que la mayoría los docentes coinciden en reconocer que carecen de la suficiente formación para afrontar este reto, lo que representa un primer paso esencial.

Un estudio anterior de 2006 desarrollado por el Colectivo IOE para el Ministerio acerca de los discursos del profesorado español respecto a la inmigración y la educación, ya advertía de la necesidad de promover un nuevo rol entre los educadores y una adopción de nuevos métodos de trabajo que sustituyan a los tradicionales métodos educativos, pero sobre todo, un cambio de actitud (Colectivo IOE, 2007).

En el se recoge que existen cuatro tipos diferentes de discursos, de actitudes ante la diversidad, que de forma breve se pueden resumir en:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

1. 1. Igualitario: Todos los alumnos son iguales. Queda plasmado en expresiones del tipo “los alumnos se integran normalmente”, “yo no hago diferencias”, “están occidentalizados”, y que niega la existencia de necesidades y circunstancias específicas en función del origen del alumnado. Esta perspectiva es congruente con el enfoque monocultural, agrupados en torno a políticas asimilacionistas que defienden la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.
2. 2. La inmigración como problema: Los de fuera son un problema a paliar, discurso que es el más extendido entre los y las docentes y que la asocia con alteraciones en la marcha normal de los centros y dificulta el trabajo del profesorado. Esta perspectiva pone el acento en las carencias del alumnado extranjero, e igualmente responde al predominante enfoque monocultural.
3. 3. La inmigración como un problema grave, o un peligro, concibiendo al alumnado extranjero como una amenaza para el conjunto del sistema, educativo y social. Desde esta perspectiva se el abordaje de su peligrosidad en el aula ha de estar caracterizado por una estrategia de control y vigilancia.
4. 4. Tolerante. Un discurso que reconoce la necesidad de que exista una interrelación entre las culturas, y no solo una yuxtaposición de las mismas, característica inherente del enfoque multicultural, que reconoce la diversidad como natural y enriquecedor, donde a partir de negociaciones, diálogos, mutuos reconocimientos y construcción conjunta de significados y proyectos se exige un reacomodamiento del conjunto (“nos tenemos que adaptar todos”).

Las Comunidades de Aprendizaje como casos de éxito en educación intercultural

Las Comunidades de Aprendizaje en España representan un modelo de buenas prácticas en Educación intercultural. Se trata de espacios de auténtica convivencia, extendiendo a la escuela la posibilidad de diálogo, las relaciones de igualdad y el aprendizaje mutuo, en un enfoque propio del *modelo de escuela inclusiva la cual está fundamentada en el trabajo en red, y que presenta un proyecto integrador e integrado abierto a la participación de todos los agentes vinculados con la escuela* (Ferrer, 2005: 62; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2005, 74; Jiménez y Rodríguez, 2016). Se trata de un modelo evolucionado desde experiencias surgidas en la década de 1960 y que se recuperaron en la de 1980 al abrigo de las oportunidades de trabajo en red que aportada la naciente Sociedad de la Información, comenzando su aplicación en España en 1996 en Euskadi para luego extender a otras regiones como Cataluña y Castilla y León (Ferrer, 2005; Cifuentes y Fernández, 2010).

Las Comunidades de Aprendizaje incorporan la figura del educador social en los centros educativos, desarrollando grupos de trabajo mixtos, que permiten interactuar con las familias generando contextos educativos, a partir del recurso a las redes sociales por parte del alumno, e impulsando el crecimiento personal en dimensiones culturales



(Valls, 2000). El elemento de mediación entre el centro, las familias y el entorno social las aproxima a la tradición de la animación sociocultural.

La incorporación de los expertos en educación social que representan estas experiencias son un caso especialmente destacable. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y relacionado con sus funciones dentro del ámbito escolar y de las Comunidades de Aprendizaje, la Junta de Andalucía ha regulado (Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 y Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía) los diversos campos de actuación del educador social, incluyendo los referentes a la convivencia y resolución de conflictos; a la prevención, el seguimiento y control del absentismo escolar; a la dinamización y participación familiar y comunitaria; al acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad para el alumnado; a la educación en valores y competencia social y, por último, a la intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural.

La creación de espacios de verdadera convivencia, participación y aprendizaje mutuo en las Comunidades de aprendizaje se consigue mediante una concepción del aprendizaje dialógico, el intercambio de ideas e información que se transforma en el conocimiento. A partir de esta metodología se realiza una aproximación al modelo de un centro escolar con mayores niveles de cohesión, inclusión, desarrollo comunitario y participación (Jiménez y Rodríguez, 2016).

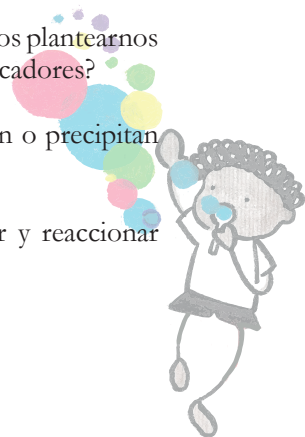
CONCLUSIONES

La evolución de las condiciones educativas del alumnado de familias inmigrantes en España presenta preocupantes índices de riesgo de exclusión, a tenor de las diferentes fuentes analizadas en España, Europa e internacionales como los estudios de la OCDE. Las evidencias señalan que la condición de inmigrante representa un riesgo de:

- Mayor probabilidad de estar en condiciones de pobreza
- Mayor probabilidad de fracaso educativo
- Menor nivel de estudios al final de la escolarización
- Menor empleabilidad

Desde un enfoque inclusivo e intercultural, la cuestión que debemos plantearnos es ¿cómo podemos contribuir a evitar este riesgo de exclusión como educadores?

- Conociendo el por qué del riesgo: qué factores predisponen o precipitan la exclusión
- Saber cómo podemos trabajar en educación para prevenir y reaccionar ante estas amenazas





Las experiencias desarrolladas en las dos últimas décadas en España de las Comunidades de Aprendizaje, inducen al optimismo en cuanto representan un caso de éxito en cómo la educación intercultural puede presentar avances en la inclusión de la comunidad escolar inmigrante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiguadé, I. P., Saso, C. E., Gallart, M. S., & Carol, M. R. V. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la educación (Vol. 177). Barcelona: Ed. Graó.

Casares, R. y Vila, I. (2009). La acogida de alumnado inmigrante en Catalunya. *Página Abierta*, 202, mayo-junio, pp. 22-27.

Cifuentes García, A., & Fernández Hawrylak, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio” Apóstol San Pablo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), pp. 57-73.

Colectivo IOE (2008). Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2005). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó

Etxeberría, F. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-263.

EUROSTAT. (2017). Estadísticas de migración y población migrante. Recuperado (14.12.2017), de (http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es).

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación* 35, 2005 61-70

INE (2013). Encuesta de la Población Activa 2013. Recuperado (28/12/2017) de <http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es>

Jiménez, A. R y Rodríguez, M. R (2016) . Comunidades de aprendizaje una propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones pedagógicas*, 25, pp 105-118

Jiménez, A. R. y Rodríguez (2016). Learning communities: proposal for development and sustainability from the social education in educational institutions. *Cuestiones pedagógicas*, 25, pp. 105-118.



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2015-2016. Resultados detallados. Recuperado (02.12.2017) de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2015-2016-RD.html>.
- OECD (2016). Immigrant Students at School Easing the Journey towards Integration. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- UNICEF (2016). Estado mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño (2016). Recuperado (10.12.2017) de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf.
- Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja Fernández (coord.) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (145-166). Barcelona: Fundación La Caixa.



COMPROMISO DE LA UNIVERSIDAD CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIXS REFUGIADXS

PANCHÓN IGLESIAS, CARME¹, JEREZ PAREDERO, CATALINA²

Universitat de Barcelona

¹cpanchon@ub.edu

²cjerez@ub.edu

Resumen. Una de las crisis humanitarias actuales más graves son las guerras y los conflictos armados que han provocado en los últimos años que una cifra de personas se haya visto obligada a abandonar sus hogares (refugiadas, desplazadas internas, asilo) En septiembre 2015 la *Universitat de Barcelona* (UB) pone en marcha el “Programa de soporte a personas refugiadas y provenientes de zonas en conflicto”.

Sus principales objetivos son: la ayuda humanitaria en las primeras fases de acogida y la respuesta académica. Ambas tareas coordinadas desde la *Fundació Solidaritat UB*. La respuesta académica, entre otros, dio lugar al “Curso de transición de personas a la universidad”, en colaboración con el *Ajuntament de Barcelona*. Así mismo la implicación en otros programas de desarrollo, ya sean de ámbito local (*Programa Mare Nostrum* en colaboración con el *Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*) como europeo, (programas: *Erasmus plus*, *inHERE* (*Higher Education Supporting Refugees in Europe*), y *RESCUE* (*Refugees Education Support in MENA countries*)).

La Dra. Carme Panchón Iglesias, profesora titular de pedagogía de la inadaptación social, es la Investigadora principal UB de *Erasmus Plus*, *inHERE*, i *RESCUE*, y asesora académica del Programa de Apoyo de la *Universitat de Barcelona* a personas refugiadas y provenientes de zonas en conflicto. La Sra. Catalina Jerez Paredero, socióloga y política, es la Coordinadora del Programa de Apoyo de la *Universitat de Barcelona* a personas refugiadas y provenientes de zonas en conflicto y coordinadora técnica de *inHERE*, i *RESCUE*.

Palabras clave: Refugiados/as, Universitarios/as, Zonas en conflicto, Solidaridad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en 2016¹, había 65,6 millones de personas desplazadas y refugiadas en todo el mundo. Una de las principales emergencias que ha llevado a cabo esta organización con más de 10.000 trabajadores repartidos por el mundo, ha sido la de entregar en Siria materiales para hacer frente a 2,6 millones de personas desplazadas sirias en la región.

El Estado español en 2013, según informaciones facilitadas a mediados de 2014, había acogido 725 solicitudes de los 2,5 millones de sirios que habían huido de la guerra de su país.

La crisis de Siria que se agravó en 2013, ha seguido en aumento los años siguientes. En 2015 la ONU alerta de que la cifra de personas refugiadas superaba los 4 millones y que se encontraban situados en los países vecinos, la mayoría en Turquía. También subrayaba que otros 7,6 millones de afectados estaban desplazados dentro del mismo país. Desplazados internos en unas circunstancias muy difíciles y con problemas para el acceso de las organizaciones de ayuda. Según datos de ACNUR, unas 350.000 personas se jugaron la vida para llegar a Europa en ese año, siendo la principal puerta de entrada Grecia o Italia, pero la meta de la mayoría era, y sigue siendo, el Norte de Europa.

Ante esta dramática situación, la comunidad universitaria no puede mirar hacia otro lado y en septiembre 2015 la *Universitat de Barcelona* (UB) hace la presentación pública del “Programa de apoyo a personas refugiadas y provenientes de zonas en conflicto” (de ahora en adelante el “Programa”).

OBJETIVOS

Este Programa surgió a iniciativa del Rectorado, y se puso en marcha a través del Vicerrectorado de Administración y Organización² y de la *Fundació Solidaritat UB*. El Programa de apoyo a personas refugiadas y provenientes de zonas de conflicto de la UB desarrolla la responsabilidad social de la universidad y su compromiso con la sociedad. En este sentido, en un contexto de un mundo globalizado, la UB tiene un firme compromiso para contribuir con sus recursos, instalaciones y conocimientos a la construcción de una sociedad pacífica y justa sobre la base de la cooperación y la solidaridad.

Con este objetivo, los dos principales ámbitos de actuación del Programa son la respuesta humanitaria en las primeras fases de la acogida y la respuesta académica³. Las diferentes actividades relacionadas con la respuesta humanitaria y la académica pasaron a coordinarse a través de la *Fundació Solidaritat* (FSUB). Al mismo tiempo se puso en

1 ACNUR. Informe Anual, 2016.

2 El Vicerrectorado de Administración y Organización, con responsabilidad, entre otros, de los ámbitos de Acción Social, Cooperación al Desarrollo y de la *Fundació Solidaritat* de la *Universitat de Barcelona*.

3 El Programa coordinado por la *Fundació Solidaritat UB*, tiene como objetivo principal promover el acceso de este colectivo a la educación superior.



funcionamiento una Unidad de Actuación dentro de la *Fundació Solidaritat* que planifica, moviliza y coordina los servicios y recursos de la UB puestos a disposición de la acogida de personas refugiadas y de la solidaridad con las poblaciones desplazadas.

Respecto a la respuesta humanitaria, ésta incluía inicialmente acciones de apoyo académico y educativo; de alojamiento⁴; de asesoramiento jurídico⁵ y asistencia psicológica⁶ por parte de expertos de la Universidad, y de integración social (con apoyo para el aprendizaje de idiomas y las cuestiones de la vida diaria). Por otra parte, y en relación a la respuesta académica se diseña e implementa el curso de transición a la universidad.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La metodología de actuación se fundamentó en la movilización de los recursos internos de la Universidad y en la coordinación con administraciones públicas (locales, supramunicipales, autonómicas) y entidades especializadas en migraciones y gestión del Sistema de Acogida e Integración de persona refugiadas y demandantes de asilo⁷. En este sentido, se ha trabajado activamente para desarrollar espacios de trabajo en el marco de convenios de colaboración que ha tenido como fruto la firma de 6 convenios con diferentes actores: *Ajuntament de Barcelona*, CITE – ACSAR, CCAR, CEAR, ACCEM.

A lo largo de este período se ha podido tejer una red de trabajo, compromiso y complicidad entre diversas facultades y unidades administrativas. Actualmente, la red de trabajo interna de la UB abarca 12 grupos, departamentos o áreas de la UB a través de las cuales se desarrollan acciones puntuales o colaboraciones a medio plazo.

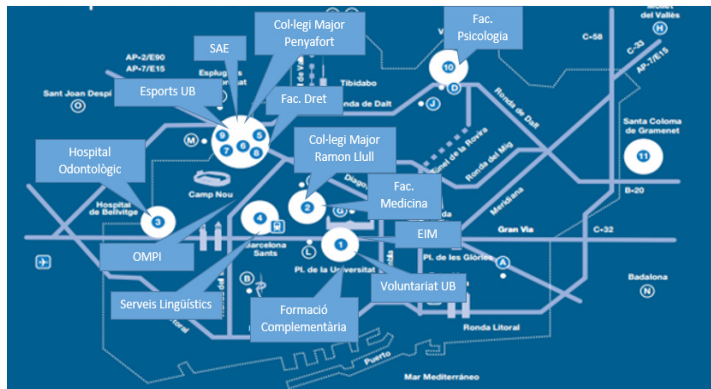


Figura 1. Red de trabajo interna de la UB.

4 Colegios Mayores. Las y los jóvenes refugiados son colegiados a todos los efectos.

5 “Dret al Dret”. Facultat de Dret. UB

6 Clínica psicològica. Facultat de Psicologia. UB

7 Manual de gestión del SISTEMA DE ACOGIDA E INTEGRACION PARA SOLICITANTES Y BENEFICIARIOS DE PROTECCION INTERNACIONAL. Ministerio de Empleo y Seguridad Social http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Subvenciones/AreaIntegracion/proteccion_internacional/manuales_comunes_gestion/documentos/Manual_de_Gestion_Sistema_acogida.pdf



Liderando investigación y prácticas inclusivas

El trabajo conjunto en red permite desarrollar las actividades del Programa y, por lo tanto, el compromiso social que se explicitó en septiembre de 2015.

Por otro lado, se ha desarrollado paralelamente la participación de la UB a través de la *Fundació Solidaritat* en diversos espacios de diálogo e intercambio en el ámbito del refugio.

El 20 de junio 2016, coincidiendo con el Día Mundial de las Personas Refugiadas, la *Universitat de Barcelona* presenta un primer balance del Programa de apoyo de la UB, tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general. Durante los primeros nueve meses de funcionamiento del Programa se recibieron 64 solicitudes (un 71% de hombres y un 29% de mujeres). Del total de casos atendidos, un 22% se centraron en el acceso a la formación universitaria (grados, postgrados o masters); un 17% correspondieron a demandas para acceder a la formación de idiomas, y otro 17% de las demandas solicitaron el acceso al curso preparatorio de acceso a la universidad organizado por la *Fundació Solidaritat UB* (que incluye una rama de conocimientos científico-técnicos, otra de idiomas y diversidad cultural y una tercera de derechos humanos y resolución de conflictos). En aquel momento, el resto de solicitudes recibidas para el Programa (un 44%) estaban en trámite a la espera de documentación.

En aquel momento inicial, el conjunto de casos que han llegado a la *Universitat de Barcelona* lo han hecho mayoritariamente a través de entidades especializadas en la atención a personas refugiadas, así como de entidades sociales, aunque también solicitaron el acceso a recursos personas a título individual. Los países de procedencia de las personas solicitantes en este primer estadio de desarrollo del Programa fueron Siria (75%), Afganistán (9%), Federación Rusa (8%), así como Egipto, Kenia, Marruecos e Irak (2% de cada país).

Para poder favorecer el acceso de este colectivo a la educación superior, el Programa incluye, además de lo mencionado anteriormente, becas de matrícula universitaria, cursos de lengua catalana y castellana⁸, programas de mentoría⁹ y un Curso de transición a la Universidad¹⁰, con el apoyo del *Ajuntament de Barcelona*, dirigido a personas en situación de especial vulnerabilidad económica y de derechos humanos (principalmente procedentes de Siria), y que incluye además del alojamiento, la manutención.

El **Curso de Transición a la Universidad**, es un curso oficial de la *Universitat de Barcelona* que tiene como objetivo facilitar el acceso a los estudios superiores de estudiantes universitarios que han iniciado su trayectoria educativa y que, por motivos relacionados con la guerra o por persecuciones por razón de etnia, pensamiento político, etc. han visto interrumpido su itinerario vital y formativo. Inicialmente, el

8 Programa preparado *ad hoc* por los Servicios Lingüísticos de la UB y el Área de Formación Complementaria de la UB, tanto para el Plan general como para el Proyecto del Curso de Transición.

9 Programa de Mentoría con la participación de Voluntariat UB y la Federación de Entidades de Mentoría Social de Catalunya.

10 Curso de acceso a la universidad para estudiantes sirios. Cofinanciado por la Universitat de Barcelona y l'Ajuntament de Barcelona.



curso de transición también incluía a estudiantes de secundaria que habiendo finalizado sus estudios no habían podido incorporarse al sistema universitario. Sin embargo, esta última vía se manifestó extremadamente complicada de gestionar e implementar.

Este Curso¹¹ se diseñó como un curso de extensión universitaria por parte de la UB y con un reconocimiento de 36 créditos, por tanto oficial, que tendría un carácter de prueba piloto, y que incluiría la doble formación en lengua catalana y castellana, una preparación específica dirigida a superar las Pruebas de Acceso a la Universidad¹² (PAU) y otra formación específica para preparar a estas y estos jóvenes como agentes de paz y mediación en conflictos, con la perspectiva de que al finalizar la formación y durante sus estudios en la UB, puedan participar en procesos y encuentros de promoción de la paz y reconciliación en el conflicto sirio¹³. Por otro lado, los estudiantes, una vez matriculados, han entrado a formar parte de la comunidad universitaria, con acceso al campus virtual, bibliotecas y carnet UB.

Para poder hacerlo operativo contamos con el acuerdo del Ministerio de Asuntos Exteriores y con la inestimable colaboración de la Embajada Española en Beirut, para facilitar los correspondientes visados de estudios.

En octubre 2016 se puso en marcha el curso preparatorio de acceso a la universidad para estudiantes sirios. El alumnado estaba formado por 15 personas¹⁴ (9 hombres y 6 mujeres), procedentes de diferentes puntos de Siria, Líbano, Turquía y Afganistán con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años.

Durante la etapa de selección de las personas participantes, uno de los elementos que se trabajó fue la equidad de género, teniendo la pretensión de que al menos un 50% de las becas estuvieran ocupadas por mujeres.

El proceso de identificación de posibles candidaturas se llevó a cabo en un periodo muy corto. Se realizó a través de entidades que trabajaban tanto en *Catalunya* (*Stop Mare Nostrum*), Líbano (como Cáritas, Media Luna Roja) o del resto de Europa (por ejemplo, el *Syrian Observatory for Human Rights*) o bien mediante contactos personales.

La formación, de una duración aproximada de 8 meses, se inició a principios de octubre 2016 hasta finales de junio 2017¹⁵. El Curso está becado. La beca incluye alojamiento en pensión completa, manutención y matrícula gratuita durante la duración del mismo. Una vez superado el curso, dicha beca tiene continuidad durante el período de estudios universitarios.

11 El Curso de transición está cofinanciado por la Universitat de Barcelona y el Ajuntament de Barcelona.

12 Nivelación de conocimientos de las y los alumnos con los de bachillerato de aquí. El curso está dirigido por Dr. David Bondia, profesor de Derecho Internacional Público de la UB y presidente del Instituto de Derechos Humanos de Catalunya (IDHC).

13 Este tipo de proyectos ya se han llevado a cabo en otros conflictos (Kosovo, Palestina, Ruanda)

14 El número total de solicitudes recibidas fue 37. Todas ellas fueron analizadas por la Unidad del Programa y se seleccionaron las 15 personas que cumplían los requisitos. De ellas inicialmente el 60% chicos y el 40% chicas, con un 47% de personas menores de 21 años. Durante el curso 2016-2017 han participado un total de 17 personas.

15 Curso 2016-2017, la primera edición del curso, 300 horas, desde el 3 de octubre 2016 hasta el 27 de junio 2017.





El diseño y la implementación del curso ha permitido la creación y el fortalecimiento de una red de trabajo interna, a nivel de la *Universitat de Barcelona* y una interrelación con el *Ajuntament de Barcelona*.

EVIDENCIAS

Durante la primera edición del curso se desarrollaron reajustes en el Programa, especialmente en el módulo de aprendizaje de lenguas (castellano y catalán), que debía impartirse entre octubre de 2016 y enero de 2017. Las valoraciones parciales de noviembre y diciembre de 2016 confirmaron que, a pesar de la evolución en la adquisición de conocimientos de ambas lenguas, éste se situaba en general en un nivel A2 alto. Se valoró que para la incorporación exitosa en la Universidad era necesario un nivel B2. Así que se amplió la impartición del módulo de lenguas y se reforzó con la implementación y desarrollo de un programa intercambio lingüístico con otros chicos y chicas universitarias. En este sentido, se trabajó de forma coordinada con el PSAU (*Política Social i Accés a la Universitat*) de la UB. Por otro lado, se desarrollaron paralelamente actuaciones de acompañamiento y asesoramiento legal, en materia de salud y deporte, actividades culturales y lúdicas de conocimiento de la ciudad y el entorno cultural con la finalidad éstas últimas de propiciar la ampliación del entorno social (la red relacional) de los/as estudiantes del curso. Estas acciones se desarrollaron con el apoyo de diversas áreas y espacios de la UB.

El curso de transición tuvo 4 abandonos, dos durante los primeros 2 meses del curso y dos abandonos en junio de 2017. Las razones del abandono se asocian a las expectativas de los estudiantes, más orientadas a la inserción laboral que a la continuidad de sus estudios.

Al finalizar el curso de transición, el alumnado se matriculó en grados (54%), en máster o posgrados (31%) o en ciclos formativos (15%). Las Facultades de Economía y Empresa, Derecho, Educación, Odontología, Matemáticas de la UB acogen a 7 estudiantes, la UPC (*Universitat Politècnica de Catalunya*) acoge a 3 más. Dichos alumnos continuarán disfrutando de la beca en las condiciones iniciales hasta la finalización de sus estudios, siempre de acuerdo con la normativa de permanencia pertinente. Con el objetivo de propiciar el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado se están diseñando actividades específicas en el ámbito de los Planes de Tutorización Individual, así como el desarrollo de *buddy programs* (programas de acompañamiento entre pares).

En relación con la respuesta académica, la *Universitat de Barcelona* colabora en diferentes proyectos de investigación y cooperación internacional que tienen como elemento central abordar y dar respuesta desde la universidad, como agente social activo, a los desafíos de los movimientos forzados de personas. Así mismo, organiza diferentes actividades dirigidas, sobre todo, a la sociedad civil para informar, formar y sensibilizar sobre la crisis humanitaria.



A continuación, mencionaremos las principales características de algunos proyectos de investigación que se han realizado desde 2016: *Proyete Mare Nostrum*, financiado por el *Fons Català de Cooperació al Desenvolupament* (FCCD) y los proyectos europeos y de dimensión internacional RESCUE (*Refugees Education Support in MENA countries*) e inHERE (*Higher Education Supporting Refugees in Europe*). Éste último ha incluido el Programa de la UB en su Catálogo de buenas prácticas en la acogida de personas refugiadas.

El *Proyete Mare Nostrum*: solidaridad local, diálogo y construcción plural de la paz desde el exilio, se puso en marcha en abril de 2016 (duración hasta abril 2017) bajo la coordinación de la *Fundació Solidaritat UB*. Este proyecto financiado por el FCCD en consorcio con el *Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*¹⁶, está en línea con el Programa de Apoyo y en relación con el ámbito local. El proyecto Mare Nostrum tenía como objetivo contribuir a incorporar la visión multidimensional de las personas refugiadas en las entidades locales como actores que legitiman el derecho a la paz y a su construcción.

El proyecto incluía tres ámbitos de actuación: la formación de formadores, dirigida a entidades locales de base y también a la administración pública local; el análisis y divulgación del conflicto a través del *Observatori Solidaritat*¹⁷ y una exposición fotográfica¹⁸; y la elaboración de una guía de buenas prácticas sobre el papel del entorno local en los procesos de la paz y la reconstrucción postconflicto.

En relación con la formación de formadores dirigida a entidades locales de base, ésta estuvo orientada a incorporar la perspectiva de derechos humanos y construcción de paz en la acción y el discurso de las entidades locales.

El proyecto europeo inHERE (*Higher Education Supporting Refugees in Europe, 2016-2018*), en el que participa la *Universitat de Barcelona*, publicó a mediados de 2017 su primer resultado: el *Good Practices Catalogue (GPC)*¹⁹, que surge de un análisis en profundidad de unas trescientas iniciativas procedentes de treinta y dos países. El Programa de apoyo a personas refugiadas y provenientes de zonas de conflicto de la UB ha sido una de las buenas prácticas seleccionadas para formar parte de este catálogo.

Estas iniciativas las han presentado instituciones de educación superior y organizaciones comprometidas con la acogida de las personas refugiadas que han participado en el Mapa de bienvenida de personas refugiadas (*Refugees Welcome Map*)²⁰,

16 Mare Nostrum tiene el apoyo de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat y la financiación del Fons Català de Cooperació al Desenvolupament, en el marco de la convocatoria de subvenciones 2015 para proyectos de sensibilización y de educación para el desarrollo dentro de la campaña de apoyo y acogida de la población refugiada en tránsito víctima de los conflictos armados del Mediterráneo.

17 Observatori Solidaritat <http://observatori.org/siria/>

18 *Mare Nostrum: Europa ante la crisis del refugi*. Imágenes de los fotoperiodistas, oriundos de Sant Feliu de Llobregat, Xavi Herrero y Raül Clemente, a través de las cuales se pone en evidencia la vulneración de los derechos humanos sobre las personas refugiadas e inmigradas. Estuvo expuesta durante el mes de abril 2017, primero en la Facultat de Dret UB y luego en la Plaça de la Vila de Sant Feliu de Llobregat. <http://www.solidaritat.ub.edu/wp-content/uploads/2017/03/ExposicioMareNostrumEuropadavantlacrisidelrefugi.pdf>

19 Good Practice Catalogue (GPC) https://www.inhereproject.eu/wp-content/uploads/2017/11/inHERE-GPC-ES_.pdf

20 <http://www.eua.be/activities-services/eua-campaigns/refugees-welcome-map>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

una campaña organizada por la Asociación Europea de Universidades (EUA)²¹ hasta principios de 2017.

Según el GPC, pocas iniciativas del Mapa de bienvenida han tenido el apoyo inicial desde la misión institucional o la planificación estratégica de las instituciones.

El proyecto europeo RESCUE (*Refugees Education Support in MENA countries*), de tres años de duración (2016-2019) es un proyecto europeo de cooperación internacional²² que pretende contribuir a mejorar el acceso de las personas desplazadas y refugiadas en las universidades de Oriente Medio y Norte de África (región MENA) mediante la creación y gestión de oficinas de apoyo *ad hoc*.

Concretamente, RESCUE pretende dar apoyo a universidades de Irak, Líbano y Jordania en la creación de oficinas de información y apoyo a los estudiantes universitarios refugiados (R-SOS), cuya misión será estructurar servicios específicos que asesoren a este colectivo en la (represa) de su itinerario de formación académica.

Desde sus inicios, a principios de 2017, el proyecto ha avanzado significativamente en el análisis detallado de las necesidades y las restricciones de las siete universidades asociadas de Líbano, Jordania e Irak (región del Kurdistán) respecto al acceso de estudiantes refugiados y desplazados internos dispuestos a reemprender su formación²³.

CONCLUSIONES

A fecha de enero de 2018, se está trabajando paralelamente en la selección de las personas participantes en la segunda edición del curso y en oferta post-curso de transición. Durante el curso de transición los alumnos/as se han alojado en alojamientos propios de la UB. Una vez finalizado el curso de transición y comenzado sus estudios universitarios es un buen momento para iniciar el proceso de autonomía personal y de integración social. Esto implica el traslado de la residencia a pisos compartidos. En esta línea estamos trabajando con varios Ayuntamientos del Área Metropolitana de Barcelona, como *L'Hospitalet de Llobregat*, con los que se han concretado proyectos que incluyen medidas relativas a alojamiento, manutención e integración/participación en la vida de las ciudades. En el caso de las personas más jóvenes, se está trabajando en el alojamiento con familias mentoras, en el marco de un acuerdo con el *Ajuntament de Barcelona* y la entidad *Punt de Referència*.

El pasado 23 de noviembre 2017, la *Universitat de Barcelona*²⁴ recogió uno de los Premios Magisterio 2017, otorgado por la publicación homónima, por su programa de apoyo a las personas refugiadas. Este premio fue compartido con la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) y las universidades Complutense y Camilo José Cela de

21 European University Association (EUA), 850 universities members in 47 countries.

22 Está cofinanciado por Erasmus + para el (enfortiment) de capacidades en el campo de la educación superior.

23 <https://www.rescuerefugees.eu/wp-content/uploads/2017/09/RESCUE-Needs-Anakysis-Update.pdf>

24 Recogió el premio el director de la Fundació Solidaritat UB, Sr. Xavier López.



Compromiso de la universidad con estudiantes universitarixs refugiadxs

Madrid, a las cuales el jurado ha querido distinguir “por su trabajo para que las personas refugiadas y solicitantes de asilo puedan acceder a estudios universitarios y, así, hacer realidad su inclusión en el país de acogida”.



LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA. CONSTRUYENDO AL “INMIGRANTE” A PARTIR DE LAS ATAL

BRAVO TORRES, CARMEN CLARA

¹ Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, España,
bravotorres93@ugr.es

Resumen. Este estudio de caso analiza cómo se gestiona la diversidad cultural dentro del contexto escolar, haciendo especial hincapié en las políticas educativas implantadas. Para ello, se hará alusión al alumnado que ha permanecido en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, dispositivo llevado a cabo en una región de España (Andalucía), instaurado con el objetivo de enseñar la lengua vehicular de la escuela. A partir de estas aulas se contribuye a la construcción de la diferencia del alumnado a partir del idioma que manejan. Pero ello va más allá ya que la práctica de este dispositivo contribuye al desconocimiento de estos jóvenes y por tanto, a la catalogación de ellos por categorías establecidas, como es por “la cultura” del país de origen.

Palabras clave: ATAL, Diversidad, Escuela, Interculturalidad, Migraciones.





INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha apreciado un incremento de población de nacionalidad extranjera. Ello ha tenido como consecuencia, entre otras, la generación de diferentes discursos sobre la otredad que estas “nuevas” poblaciones representan (Agrela y Gil, 2005). Por tanto, este crecimiento poblacional ha estado ligado a las migraciones y ha sido el sujeto inmigrante el que ha sido representado como otro.

Tales migraciones, como fenómenos globales y totales, se han instalado en diferentes contextos sociales y han tenido su traducción en los espacios escolares. La consecuencia ha sido la aparición de políticas educativas encargadas de gestionar esta otra diversidad cultural (Benito, y González, 2011). En Andalucía estas medidas se han traducido, sobre todo, en la aparición de dispositivos como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL). Estas aulas son una medida educativa fomentada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y a su vez gestionada por sus Delegaciones Provinciales. Las ATAL tienen como objetivo atender al alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela en esta, destacando así la importancia que se le aporta al idioma con respecto a la integración de los escolares (Fernández, Kressova y García Castaño, 2011 y Castilla, 2011). Pero no se trata de algo excepcional ya que tanto en el resto de las comunidades españolas como fuera del país se han impuesto medidas similares. Medidas con el objetivo de promover la integración y la interculturalidad dentro de la escuela y de la sociedad.

En el contexto estudiado, a partir de la instauración de las ATAL se puede percibir como el alumnado de nacionalidad extranjera es considerado como diferente ya que la normativa va dirigida de forma específica a estos jóvenes. Pero ello va más allá ya que la práctica suele realizarse a partir de la separación del resto de compañeros, llevándose a cabo en un aula aparte. Así pues, estas aulas han sido consideradas como el escenario idóneo de este trabajo donde se estudiará cómo la diferencia es construida en un espacio caracterizado por la diversidad. Por tanto, el objetivo teórico de esta investigación será la construcción de la diferencia dentro de la escuela. Para ello se partirá de la idea de que la diversidad está presente en todas las sociedades y que cada individuo tendrá una visión concreta según el contexto donde se encuentre (Boivin, Rosato, y Arribas, 2004; Rubio y Olmos, 2013). Ello da lugar que aquel que no se considere con características afines al grupo es construido como un otro diferente al resto. Esto ha sido estudiado de manera clásica por la antropología (Krotz, 1994; García, 1999i; Simmel, 2002 y Bauman 2005).

OBJETIVOS

Una vez señalado el contexto y el objeto de estudio, estamos en condiciones de exponer los objetivos de esta investigación:



- Presentar cómo es gestionada la diversidad cultural dentro de la institución escolar, haciendo especial alusión a las medidas educativas impuestas en el contexto andaluz.
- Presentar los discursos que emiten los actores sociales de los escenarios escolares descritos. Se trata de generar debate acerca de los imaginarios sociales difundidos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Respecto al proceso de investigación etnográfica (2014-2017), enmarcado en el proyecto I+D+i “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado”, ha sido el siguiente. Se ha realizado observación participante durante cuatro meses en el instituto, tanto dentro como fuera del aula ATAL. Con el fin de apreciar la práctica de este dispositivo y entender las dinámicas existentes entre los actores que se encuentran dentro del centro.

Junto a la observación se ha desarrollado cuatro entrevistas semiestructuradas a diferentes sujetos pertenecientes al sistema escolar. Estas entrevistas se han realizado a componentes del centro estudiado y a trabajadores de otros institutos. Entre ellos, he de señalar a la directora del centro de Granada, el profesor de ATAL del centro donde he realizado observación participante y a otros profesionales de este dispositivo que se encuentra en un contexto totalmente diferente, con el fin de apreciar las diferentes percepciones que gira en torno a este alumnado. Estas cuatro entrevistas se han llevado a cabo de manera individual dentro de cada centro. Además de estas técnicas, se ha realizado trece grupos de discusión fuera del centro educativo. Uno de ellos con tres profesores de aulas normalizadas del contexto estudiado para este trabajo y doce de manera conjunta con el resto de compañeros del proyecto. Estos han tratado de las representaciones sobre las migraciones y los migrantes en la escuela y sobre la relación entre la investigación y la práctica en torno al alumnado considerado inmigrante. Estos grupos de discusión han estado formados por profesorado ATAL de diferentes provincias andaluzas, académicos especializados en esta temática y responsables administrativos de las diferentes Delegaciones Provinciales Andaluzas de Educación. Hay que destacar que tanto las entrevistas como los grupos de discusión nos han permitido contrastar el discurso políticamente correcto con las prácticas y los comentarios diarios (Alonso, 1998).

Por otro lado, con el fin de conocer la auto representación de este alumnado, se ha desarrollado de cuatro relatos de vida (Bertaux, 2005) de jóvenes que permanecieron en las ATAL del contexto observado. Sus relatos nos han mostrado la trayectoria biográfica, haciendo hincapié en los intereses propios y en las expectativas de futuro de cada uno de ellos.





Por tanto, en este trabajo se tendrá presente el discurso del profesorado, el cual atribuye ciertas categorías al alumnado de nacionalidad extranjera a partir del país de origen. Al igual que los propios sujetos catalogados como diferentes, el alumnado que ha permanecido en las ATAL. Todo ello, con el fin de entender los diferentes mecanismos de gestión de la diversidad que se lleva a cabo dentro de la escuela, el imaginario social que gira en torno a este alumnado y la identificación de estos sujetos con tales construcciones.

EVIDENCIAS

Este estudio de caso, donde a través del análisis normativo y práctico del dispositivo ATAL y del discurso del profesorado entrevistado, se aprecia que el alumnado es catalogado según diferentes categorías.

Respecto al dispositivo mencionado hay que recalcar de que va dirigido especialmente a alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Sin embargo, según su normativa no solo se pretende el conocimiento del idioma, sino que se debe fomentar la cultura del país de origen de cada uno de los jóvenes. Se hace especial diferencia del alumnado no solo según su idioma, sino también a partir de aspectos que van más allá de este hecho.

En su normativa, encontramos como se hace mención a la interculturalidad y a la cultura de origen. Aparece de manera explícita que se debe fomentar “el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas”. Este discurso es también presentado por el profesorado de aulas normalizadas. A partir de tales narrativas, encontramos que los jóvenes también son construidos como diferentes según “su cultura”. Una cultura estática y cerrada que depende en gran parte de la procedencia del alumnado, como si se tratase de elementos comunes entre todos aquellos con misma nacionalidad (García, 2014). No siempre se tienen en cuenta muchos otros factores como la edad de los jóvenes, el tiempo que se encuentran en el país de destino, nivel socioeconómico, etc. Es decir, no todo el profesorado tiene presente la trayectoria de cada uno de ellos. Según “la cultura” se atribuyen motivaciones y expectativas de futuro diferente; señalando que, dependiendo de ello, el alumnado tendrá una mayor posibilidad de adaptarse o no al sistema educativo español. Por ello indican que a partir de este aspecto se podrán integrar o no en el sistema educativo español, sin cuestionarse qué conlleva esa integración. Esta visión no solo es compartida por la mayor parte del profesorado ordinario con el que se ha trabajado en esta investigación, el cual al ser profesorado ordinario no ha tenido un trato cercano con el alumnado construido como diferente. Como hemos visto, en determinadas políticas educativas instauradas, se defiende también este mismo discurso. Ello se refleja en el propio mecanismo del sistema escolar y tiene repercusión en los jóvenes catalogados ya que “las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado contribuyen a expectativas que condicionan en gran medida el rendimiento escolar del alumnado inmigrante” (Del Valle y Usategui 2007: 9). Por



tanto, debemos cuestionarnos si estos imaginarios son compartidos y si el alumnado se identifica según esa “cultura” atribuida

Para ello, se ha realizado historias de vida de alumnado que han pasado por las ATAL del centro estudiado. Hay que partir de la idea de que la trayectoria de cada uno de ellos es diferente. Al igual que son variopintas las circunstancias por las que realizan el proceso migratorio.

En el discurso presentado por estos jóvenes, todos ellos hacen alusión a la diferencia entre los países donde han vivido por los aspectos culturales propios de cada contexto. Sin embargo, señalan que ello no han sido un impedimento para alcanzar los objetivos propuestos. Es relevante resaltar, que estos jóvenes no aluden a una cultura estática y determinada como señala el profesorado, sino a aspectos con los cuales están mayor o menor identificados. Además, destacan que no se consideran prototipos del país donde han nacido ya que son muchos años los que se encuentran viviendo en España; incluso algunos de ellos presentan cierto rechazo a su país de origen, identificándose así no a partir de esta categoría sino con su trayectoria.

Por tanto, el discurso del profesorado respecto a las catalogaciones según el país de origen y esa cultura atribuida, es de gran relevancia para el imaginario del país de origen del alumnado y para la identificación de cada uno de ellos (Brubaker y Cooper, 2001; Hall, 2003 y Maalouf, 2005). Como hemos podido apreciar en este último apartado, el alumnado que ha pasado por las ATAL, presenta cierto rechazo a su país de origen, viéndose identificado por las experiencias vitales y no por el país ni la cultura asociada al lugar de donde proceden. Ello es debido a que ellos mismos no se consideran diferentes y por tanto rechacen tal identificación con el país de procedencia, por el cual son catalogados. Así pues, debemos tener presente que tanto el imaginario como “las formas que adquieren sus identificaciones desde una perspectiva dinámica, heterogénea y múltiple, guardan una estrecha relación con las posibilidades que les ofrecen los contextos” (Pamiés, 2010:161).

CONCLUSIONES

A través de esta investigación se aprecia como a día de hoy, se instauran políticas y medidas educativas que pretenden buscar la “igualdad” y la integración del alumnado a partir de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Sin embargo, además de cumplir esta función, se está llevando a cabo una gestión de la diversidad en términos de diferencia. Se imponen políticas que promueven el desconocimiento del alumnado, fomentando las diferencias entre jóvenes “inmigrantes” y “extranjeros”. En el caso estudiado, las aulas ATAL, se puede observar como predominan ciertas lenguas sobre otras, su práctica se lleva a cabo en un aula aparte y su docencia la imparte un profesorado diferente al ordinario. Ello está dando lugar a que se fomente el uso de diferentes estereotipos, propagando así ciertos prejuicios. A partir del desconocimiento, un gran número de profesorado ordinario cataloga a estos jóvenes según categorías establecidas, como es el país de origen. A partir de ello le asocian “una cultura”





determinada, la cual indican que podrá influir en las motivaciones de estos jóvenes, en sus expectativas de futuro y, por tanto, en su trayectoria tanto escolar como social. Estos discursos tienen una gran importancia en el día a día de la escuela ya que se está promoviendo una visión eurocéntrica, la cual no solo influye en el profesorado sino en los discursos del alumnado (Barquín, 2009). Así pues, a partir de las normativas educativas implementadas y del discurso del profesorado se puede observar que nos encontramos ante un sistema educativo que representa las diferencias establecidas por la sociedad. Por tanto, debemos tener presente cuál es nuestro papel no solo como docentes, sino como miembros de una sociedad desigual y diferencialista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrela, B. y Gil, S. (2005) Constructing Otherness. The management of immigration and diversity in the Spanish Context". *Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relation*. 43, 1-26.
- Alonso, L.E. (1998). *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid: Fundamentos.
- Barquín, A. (2009) ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- Benito Pérez, R. y González Motos, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellatierra.
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Brubaker, R. y Cooper F. (2001) Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, 7.
- Castilla, J. (2011) *Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero*. Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, 503-512.
- Del Valle, A. y Usategui, E. (2006). *La educación en un tiempo de cambio social acelerado*. Simposio realizado en XII conferencia de sociología de la educación. Logroño: España.



- Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En Fernández Avilés, J.A. y Moreno Vida, M.N. (dirs.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada: Comares.
- García Castaño, F.J. y Granados, A. (1999) Reflexiones en diferentes ámbitos de construcción de la diferencia. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. En M. Cátedra Tomas & M. J. Devillard (Eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García*. Barcelona: Bellaterra.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Maalouf, A. (2005) *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Olmos, A. (2012) Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas* 1(2) ISSN 07190166.
- Olmos, A. y Rubio, M. (2013) Imaginarios sociales sobre “la/el buen estudiante y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Pamiés, J. (2011) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), 144-168.
- Simmel, G. (2002 (1908)). El extranjero como forma sociológica. En E. Terrén (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* E. Terrén (Ed.). Barcelona: Anthropos.



TEACHER TRAINING FOR INCLUSION OF IMMIGRANT STUDENTS

CASADO-MUÑOZ, RAQUEL¹, WOLF, JANET²

¹ Universidad de Burgos, España
rcasado@ubu.es, España

² Universidad de Palermo y de Burgos, España
janet.wolf@unipa.it

Abstract. National politics towards teacher training of European countries differ, however Incheon Declaration for the implementation of Agenda for Sustainable Development education goal (2016) calls for Member States to “.. ensure that teachers and educators are empowered, adequately recruited, well-trained, professionally qualified, motivated and supported within well-resourced, efficient and effectively governed systems” (UNESCO, 2016, p.8). To do so it is necessary to review, analyze and improve the quality of teacher training (pre-service and in-service) and provide all teachers with quality pre-service education and continuous professional development and support.

This paper focuses on pre-service and in-service teacher training in the area of inclusion of children with different cultural and linguistic background. It describes if and how are teachers prepared for multicultural classrooms in which they are supposed to teach and if they are prepared to perform in such challenging environments.

Key words. teacher training, initial teacher education, continuous professional development, immigrant students, cultural diversity





INTRODUCTION

International migration including intra-European mobility and globalization make Europe more diverse place. However, diversity itself is not a new phenomenon. Thanks to the presence of historical minorities within their territories, most European countries have long been socially, culturally and linguistically diverse (Public Policy and Management Institute PPMI, 2017).

Nevertheless, more recent migration flows found Europe unprepared and have made diversity one of the central topics of public and academic discourse. It has gained its popularity in all branches and it is no surprise that even in the field of education it has rightfully become a much-discussed subject. To avoid social tensions in a society, education systems have to be prepared to accept diversity as an integral part, a substance which, if used separately, can deepen intolerance and exclusion (Van Driel, Darmody, & Kerzil, 2016).

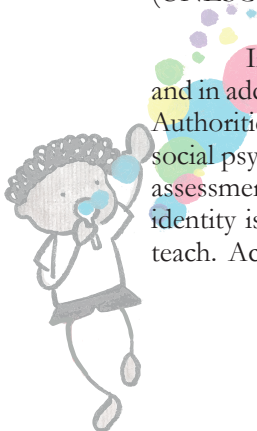
Many European countries still target diversity from a deficit point of view in the design of their educational policies. Teaching and learning about diversity has a form of a compensatory approach rather than a broader perspective on the ethno-cultural diversity of all learners.

Before moving any further, it is necessary to clarify terminology used in this work. With regard to the previously mentioned, the term diversity is understood in the meaning of individuals' migrant and/or minority background, which include first and subsequent generations of EU and third country migrants, asylum seekers and refugees, as well as national and regional ethno-cultural, linguistic and religious minorities.

TEACHER TRAINING AND DIVERSITY

Whilst European classrooms are becoming more diverse, teachers remain predominantly homogenous, they lack experience in diverse schooling environments and tend to keep negative attitudes towards students with a diverse linguistic, cultural and/or religious background. Although these statistics do not sound positively, it is important to know where European teachers find themselves and how they feel. As a result, the EU and its Member States have called for renewed efforts to prepare teachers for diversity, and to lay the foundations for more inclusive societies through education (UNESCO, 2016).

In an agenda called A Clear Agenda for Migrant Education in Europe (2014) and in additional recommendations, the SIRIUS Network recommended to Educational Authorities in Member States to train teachers in the topics of migration, acculturation, social psychology phenomena, language (including second language learning, formative assessment, language diagnostics and intercultural education), diversity and ethnic identity issues relating to the diverse and challenging environments in which teachers teach. According to this report, any pre- or in-service training programs for school



leaders and teachers should include intercultural skills, expertise in second language learning, as well as knowledge about project implementation and evaluation. (SIRIUS Network, 2014)

To transmit values and attitudes of tolerance and openness towards diversity, to provide support to newly arrived pupils, to address the specific needs of all learners, to promote respect for diversity and civic responsibility, these all should be tasks of a teacher in terms of schooling. To handle it, teachers need to be prepared for the multi-dimensional diversity during their whole career, starting with initial teaching education (ITE), and continuing with their further professional development at school.

TEACHER COMPETENCES FOR DIVERSITY

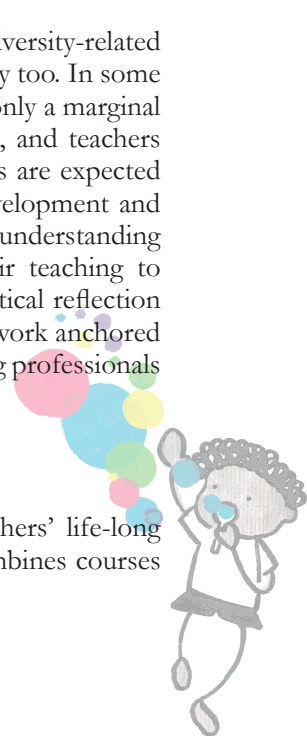
The quality of an education system depends on the quality of its teachers. Targeting teaching staff, the most important factor that influence students outcomes, is likely to bring the biggest returns in terms of efficiency of education systems. In order to attract, educate and retrain high-quality teaching staff, it is essential to focus on coherent and coordinated provision, including high quality initial teacher education, systemic support for beginning teaching staff, and individualized career-long professional development and to define the competences and qualities required of teachers.

The Council of Europe (2017) has defined a set of competences that ITE graduates should acquire to effectively engage with diversity in classrooms. They emphasize learning outcomes related to three key competence areas (1) Knowledge and Understanding; (2) Communication and Relationship; and (3) Management and Teaching and are closely described in the report *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*, p. 25.

As well as teacher competence frameworks vary across Europe, diversity-related competences stated in educational policies differ from country to country too. In some cases, the competency framework is either totally missing or occupying only a marginal part and is not elaborated in detail. In other cases, it is duly anchored, and teachers are educated in the given competencies. For example, in Spain, teachers are expected to acquire broad and extensive competences about pupils' learning development and different social-cultural and multilingual backgrounds. This stimulates an understanding of democracy, gender equality, human rights and aims to adapt their teaching to pupils' special needs, abilities and talents, and develop the ability for critical reflection (European Commission, 2013). The diversity-related competence framework anchored in legislation represents an effective tool to promote diversity topic among professionals and support their education in this vein.

INITIAL TEACHER EDUCATION (ITE)

Initial teacher education is the first and crucial stage of teachers' life-long learning process. It represents the entry point of teacher education combines courses





in subject matter, pedagogy and psychology, methodological and didactical preparation, and practice in schools (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

“Preparing student teachers for diversity implies to support their knowledge and better understanding of the world and its cultures. The need to develop communication competences for diversity emerges from the capacity of teachers to be empathic and reflexive about their own beliefs, cultural and socioeconomic differences” (Public Policy and Management Institute PPMI, 2017a, p.20).

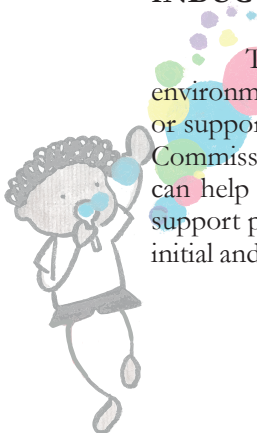
Even though an increasing number of countries acknowledge complex professional requirements by requiring a teaching qualification at Master’s level, several different approaches towards ITE in the area of diversity can be found throughout European countries. Most usually, it has a form of a single module or an elective course that is isolated from the rest of the curricula. However several ITE providers across Europe offer degree programs with a specific emphasis on diversity or specialized transversal modules, or specializations that have embedded multilingual or intercultural elements of teacher education. Some ITE providers offer comprehensive approaches to diversity through well-structured courses. Nevertheless, ITE programs need to change so that teachers are better prepared for diverse, multicultural and multilingual classrooms to enhance learning. (Arnesen et al., 2010).

Another very important aspect is to interface theoretical and practical knowledge and experiences. Initial Teacher Education is most effective when pedagogical theory is combined with both subject knowledge and sufficient classroom practice. Thus, student teachers need to be prepared for collaborative work and career-long professional development and for dealing with diversity in the classrooms. Researches suggest that complementary field experiences are essential to effectively prepare student teachers for classroom diversity. OECD (2010).

ITE is crucial for ensuring quality in the teaching force and has a role in training a new generation of teachers to ensure inclusiveness and a shift towards new ways of organizing teaching and learning in diverse school environment. Fragmented curriculums of ITE programs has to be re-think but not on the basis of „add-on“ courses that deals with the diversity as a deficit or burden but as a cross curriculum topic that offers an opportunity to enrich learning for all.

INDUCTION

Teachers need special support during the early stages of their careers. School environment is a very challenging place for newly arrived teachers and without any help or support, teachers find it difficult to bear and drop out of the profession. (European Commission, 2017b) If done properly, the adaptation phase, or so-called induction, can help to reduce this dropout rate, moreover, it can boost quality of teaching and support professionalism in schools. Therefore induction can serve as a bridge between initial and continuous education of teachers. While considering induction programs, the



theme of diversity should be taken into an account and should be included as a cross-curricular topic.

Preparing young teachers for diversity at the induction stage has been implemented in several countries across Europe. In Spain, compulsory primary education induction programs aim to prepare student teachers to teach students with a diverse background, focusing on second language teaching, intercultural competences and special educational needs. These courses are offered by some universities either as specific courses in summer term or as a part of elective curriculum. In Italy, for example, newly-employed teachers have to attend a 50-hour course, organized by the local School Directorate under the Ministry's guidelines. In 2015, the Ministry pointed out eight priority topics for ITE and induction, which still need to be practically implemented by ITE institutions, including special educational needs, fighting early school leaving, social inclusion and intercultural dynamics (Public Policy and Management Institute PPMI, 2017a)

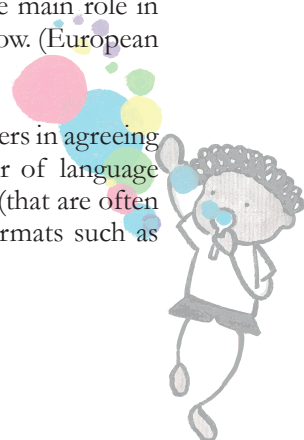
A structured support phase for newly qualified teachers is considered crucial also by teachers who need to overcome possible "praxis shock" and who need to feel more secure and confident in the first stage of their career.

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD)

Teaching requires both a high level of expertise and continuous development. The desire to stay up-to-date with the needs and changes of a society should be a part of every teacher. Teaching is a mission and teachers should feel the importance of education not only for those who they educate, but also for their own development. For teacher's career, it is important to reflect on and update his methods and be aware of his competences. Teachers themselves report that important areas for student support are often not sufficiently covered by CPD, such as (1) teaching cross-curricular skills (2) teaching in multilingual and multicultural settings (3) student career guidance and counselling (4) teaching students with special educational needs (5) new technology in the workplace and (6) approaches to individualized learning (European Commission, 2017a).

Above all, to make easier for teachers to voluntarily follow the way of lifelong learning path, continuous professional development should be accessible, affordable and relevant for all teachers. These three factors were found to play the main role in teachers' participation in CPD, which is according to recent reports very low. (European Commission, 2017b)

What concerns the topic of diversity, involving schools and teachers in agreeing on priority topics can help improve the relevance of CPD in the offer of language teaching skills and intercultural competences. Except traditional courses (that are often costly and organized outside schools), collaborative or school-based formats such as





peer observation, cooperation with other colleagues etc. have a potential to support teachers in their education. (European Commission, 2017a)

TEACHER EDUCATORS

“Teacher educators have a decisive role in developing effective and innovative curricula, pedagogical practices and tools, thus building the foundation for reflectivity, openness and innovation in ITE” (Public Policy and Management Institute PPMI, 2017a, p.68). Throughout the teacher’s life cycle, teacher educators are those whole have an impact on the quality of professional learner-centered teacher; those who form new pedagogical generations by being an example and those who undertake a key research that develops our understanding of teaching and learning. (European Commission, 2012) Nevertheless, while teacher educators are seen as the key actors, they were found to be rarely prepared to teach ITE curricula for diversity (European Commission, 2017a).

The complexity of the profession of teacher educator and the growing challenges it faces to better prepare student teachers for diversity underline the importance of ensuring the quality of teacher educators’ initial and continuous professional development. In most European countries, teacher educators generally do not benefit from any initial education, and only limited induction, moreover in most countries do not have systematic approaches to prepare teacher educators to deal with diversity-related issues in ITE. Adapted CPD opportunities should therefore better prepare teachers to take diversity into account in the process of teaching, as well as to appropriately welcome and support student teachers with a migrant/minority background. In the same way as there is a request for careful selection of student teachers who represent the bests of the best from a society, according to recent research, also teacher educators should be better selected and prepared to teach student teachers for diversity. It is suggested that a lifelong learning approach should be adopted when defining clearer professional requirements for potential teacher educators. Teacher educators should gain the insights and the capacities to educate future teachers within competence frameworks that include competences for diversity. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

ONLINE TOOLS FOR IN-SERVICE/PRE-SERVICE TEACHERS AND TEACHER EDUCATORS

Digital technologies have a huge importance in education for all who are being educated in today’s society and therefore cannot be forgotten either in this paper with the relation to teacher training.

Massive open online courses (MOOCs), e-learning projects, websites for teachers to share good practices and many more, these are useful tools of 21st century for further education of teachers. Digital technologies represent opportunities for collaborative learning, networking and online library of resources for teachers. For example, teachers in all stages (pre-service and in-service) and at all levels of education



are an important target group for massive open online courses (MOOCs). (European Commission, 2017a) Teachers can benefit from online communities and resources for school professionals, including eTwinning environment for student teachers, online networks for early career teachers and their mentors, courses, exchange of best practice and recourses among providers of Initial Teacher Education and a Digital Competence Framework in order to support teachers' self-confidence, self-assessment and further development (European Commission, 2017b)

To be more specific, here are few examples. Europe's online platform for school education called School Education Gateway is a single point of entry for teachers, school leaders, policy makers, experts and other professionals in the school education field. The including part Teacher Academy allows teachers to discover a wide range of training opportunities and resources for their classroom (SchoolEducationGateway, n.d.). Another example can be an online tool in Spain (Una Guía para aplicar la educación intercultural en la escuela) that serves in-service and pre-service teachers to reflect their own attitudes towards diversity and helps them to work with diversity in their classrooms (Public Policy and Management Institute PPMI, 2017b).

CONCLUSION

Teachers are core actors in transmitting values and attitudes of tolerance and openness towards diversity. Investing in the quality of teachers requires efforts to link all the phases of teacher education – from ITE and induction through to career-long CPD. Teacher educators in different settings including schools and universities should work together with school authorities, school leaders, teachers' unions, NGOs, governmental organizations and other stakeholders to assure that professional development can be relevant, effective and coherent (European Commission, 2017a).

Teacher training in all stages should systematically include training on intercultural and gender-sensitive skills, language learning, and the specific needs of migrant learners. This should motivate teachers to value heterogeneity in a classroom and encourage other learners to do the same. Another important factor is to support and develop the communication with learners' families and recognize the value of learners' diverse cultural backgrounds. All of these can contribute to better assimilation with the language of instruction and its mastering (SIRIUS Network, 2014).

To sum it up, "... there is strong evidence that teachers are open to change, and keen to learn and develop throughout their careers. At the same time, they need the time and space to take more initiative to work with colleagues and school leaders and to take advantage of opportunities for professional development..." (UNESCO, 2016, p. 54).





REFERENCES

- Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen, E. (eds.), “*Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity*”, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010
- Arnesen, A.L., Birzea, C., Dumont, B., Essomba, M. À., Furch, E., Vallianatos, A., & Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Teacher Education.*
- European Commission. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes.* Education Policy Analysis Archives, 13(42), 65.
- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes.* European Commission, Education and Training, 41.
- European Commission. (2017a). *Communication on school development and excellent teaching for a great start in life* (No. SWD (2017) 165 final). Retrieved from http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp_2.0_the_digital_competence_framework_for_citizens_update_phase_1.pdf
- European Commission. (2017b). *School development and excellent teaching for a great start in life.*
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.*
- Ministerstvo vnitra ČR. (2017). *Zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců na území České republiky v roce 2016.*
- OECD (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD Publishing, Paris.
- Public Policy and Management Institute PPMI. (2017a). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education.* Brussels: European Union.
- Public Policy and Management Institute PPMI. (2017b). *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education, Annex 1: Country fiches.* Brussels: European Union.
- SchoolEducationGateway. (n.d.). About. Retrieved December 28, 2017, from <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/about.htm>



SIRIUS Network. (2014). *A Clear Agenda for Migrant Education in Europe*, (November). Retrieved from <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/11/Agenda-and-Recommendations-for-Migrant-Education.pdf>

UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. 1–84. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>

Van Driel, B., Darmody, M., & Kerzil, J. (2016). Education policies to foster tolerance in children and young people in the EU.



LA INCLUSIÓN DE ALUMNADO REFUGIADO. ESPERANZAS EN LA SUPERACIÓN DEL TRAUMA

CIVIT ORTIZ, PAZ¹, NOVO ROBLEDO, M^a JOSÉ²

Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad.
Consejería de Educación Cultura y Deporte. Gobierno de Cantabria, España
¹civit_p@cantabria.es, ²novo_j@cantabria.es

Resumen. Uno de los mayores retos de la Ciudadanía Global es la escolarización del alumnado refugiado. Actualmente en Cantabria el aumento y la llegada de familias que buscan protección y asilo exige la articulación de redes de coordinación y actuación planificada. Se cuenta con un Plan de Atención a las Personas Refugiadas en Cantabria promovido desde la Consejería de Educación y en colaboración de las Consejerías de Empleo, Sanidad y Política Social. En este artículo se presentan las estructuras de educación y se vislumbra pinceladas sobre posibles intervenciones directas e indirectas son necesarias para el desarrollo pleno de las acuciantes necesidades que los niños y niñas refugiados viven: estrés postraumático, desvinculación y alteración del apego (ACNUR, 2017). Dicha propuesta se basa en la propia experiencia de las autoras en contextos de diversidad y trabajo clínico. Sabiendo que uno de los pilares sobre los que sustenta la Ciudadanía es, en palabras de Osler y Starkey (2005) *the feeling of belonging* o sentimiento de pertenencia, hoy más que nunca es necesario afianzar los vínculos y apegos con los que podemos *en-contrar-nos* con el *otro*. La Restauración del Vínculo pasa por la intervención con el alumnado refugiado, por ejemplo mediante los *tutores de resiliencia* así como en el desarrollo de prácticas inclusivas donde todas y todas rompamos las barreras de exclusión que toda diversidad extrema comporta. Finalmente, se aspira a desarrollar actuaciones educativas de éxito para todo el alumnado con una mirada a modelos como los propuestos en Comunidades de Aprendizaje (Elboj, C y Oliver, P. (2003), donde la Ciudadanía Global y la protección de los Derechos Humanos sea una realidad y una utopía alcanzable en la escuela inclusiva.

Palabras clave: Escolarización de Refugiados, Inclusión y Ciudadanía global, Estrés postraumático, Apego, Tutores de Resiliencia.





INTRODUCCIÓN

Sabiendo que la atención de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva es una línea que ha sido impulsada desde la Consejería de Educación de Cantabria desde hace más de una década y que actualmente constituye un reto, siendo éste uno de sus objetivos prioritarios. Cantabria cuenta desde el curso 2017/18 con un Plan de Atención a las Personas Refugiadas en el que trabajan de manera colaborativa las Consejerías de Educación, Sanidad, Política Social y Empleo. Una apuesta decidida a coordinar las labores de acogida y reinserción de las personas solicitantes de asilo. Las estadísticas nos hablan de nacionalidades diversas más allá de las fronteras inmediatas, África, Latinoamérica, Asia y Países del Este.

Se puede y se deben plantear muchas preguntas a partir de esta realidad emergente desde diversos ámbitos, tanto desde las políticas sociales como desde la realidad que se vive día a día en los centros educativos, tales como:

¿Cómo damos respuestas a las diferentes necesidades que portan los niños y niñas refugiados en sus mochilas?

¿Está el profesorado preparado para afrontar con profesionalidad las complejas y variadas necesidades que este alumnado comporta?

El alto riesgo y vulnerabilidad con la que este alumnado llega a los centros escolares requiere de la práctica de trabajo colaborativo; así como de la adopción de medidas que incluyan el conocimiento de una realidad cada vez más emergente. Esta realidad puede ser abordada tanto desde el prisma de un marco global (acciones que han demostrado ser eficaces desde la práctica inclusiva) como desde intervenciones específicas dirigidas al alumnado y/o familia y el entorno provistas de un carácter de finalidad más psicoterapéutica.

OBJETIVOS

- Presentar la experiencia de acogida del alumnado refugiado en Cantabria desde las Aulas de Dinamización Intercultural bajo el prisma de la escuela inclusiva.
- Presentar propuestas de intervención directa o indirecta en el ámbito educativo, dirigidas a la elaboración de las “heridas” traumáticas.
- Abrir horizontes hacia una Ciudadanía Global que urge el encuentro sincero con el otro, mostrando las características de una escuela inclusiva de éxito que acoge al *otro* y lo *in-corpora*.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Escuelas Inclusivas para Ciudadanos Globales. El camino sin retorno

¿Cómo aterrizan en las prácticas diarias las políticas nacionales e internacionales sobre las que los profesores y educadores trabajamos? A continuación presentamos una breve imagen sobre la que sostenemos nuestra labor: la aspiración a una *ciudadanía global* y el derecho del alumnado refugiado a ser *acogido* en base a los siguientes preceptos:

1. Dentro del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo se definen 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible. El Objetivo 4 se define como aquel cuyo fin es *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (N.U., 2017).

2. Por otra parte, esta declaración de intenciones se articulan lo que desde otros movimientos se viene denominado la Educación para la Ciudadanía Global (OXFAM, 2007), aquella que promueve la educación y la solidaridad como última y 5ª fase de la Educación para el Desarrollo (Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009) y que plantea retos a los docentes en las diversas etapas educativas (Boni, A. *et al.* 2012)

Bajo este paraguas, se apuesta por una escuela inclusiva que ampare y desarrolle espacios educativos entre cuyas paredes se *rompan muros* y se desarrollen prácticas para el encuentro auténtico con el otro. En este sentido, la creación en Cantabria de las aulas de dinamización intercultural sirven de soporte para promover competencias interculturales y favorecer que todo el alumnado las ejercite, en especial el alumnado refugiado.

Las Aulas de Dinamización Intercultural como punto de partida

La escolarización y acogida del alumnado extranjero pivota sobre el Plan de Interculturalidad que esta Comunidad Autónoma viene llevando a cabo con éxito con la creación de los *coordinadores de interculturalidad* en los centros educativos. A las necesidades planteadas por el alumnado demandante de asilo y/o refugio se le da respuesta amparados por este plan de interculturalidad y las estructuras de apoyo creadas para la escolarización del alumnado extranjero.

Entre los diferentes recursos institucionales que la Consejería de Educación pone al servicio del alumnado extranjero, se encuentran, entre otros: las Aulas de Dinamización Intercultural (en Santander, Torrelavega y Laredo) con profesorado de orientación educativa, profesorado de lengua y profesorado técnico de Servicios a la Comunidad. Mediadoras interculturales de países del este, cultura árabe, china e hispana; y en los centros educativos los Coordinadores de Interculturalidad y los Auxiliares de Lengua Origen. Desde este enfoque de atención a la diversidad los centros escolares llevan acogiendo con éxito al alumnado extranjero durante los últimos años y la experiencia nos dice que con un alto grado de satisfacción yendo más allá de su





plena inclusión y favoreciendo el desarrollo de la competencia intercultural de todo el alumnado.

A continuación presentamos la experiencia personal de una de las autoras como miembro de una de las Aulas de Dinamización Intercultural (en adelante ADI) ubicada en Torrelavega y que desarrolla su labor en el área occidental de Cantabria. Dado el volumen de alumnado con el que Santander trabaja, se ha creado en el curso 2017/18 una nueva Aula en Laredo, de tal manera que la atención a la población se reparte en tres sedes.

En el ADI se realizan varias funciones, una de las más importantes es la de acogida y valoración al alumnado y sus familias cuando llegan por primera vez a España antes de su escolarización y que tienen la edad de tránsito entre etapas, es decir, en edad de 1º ESO (cambio de etapa de primaria a secundaria) y a partir de 16 años (final de etapa de secundaria) que es cuando las decisiones de escolarización en un centro u otro son vinculantes a una valoración inicial y prescriptiva realizada en el Aula. El resto de alumnado se escolariza en los centros educativos y es el *coordinador o coordinadora de interculturalidad* quien realiza dicha labor.

La experiencia nos dice que cada curso escolar desde hace más de 4 años se registran más llegadas de alumnado extranjero, incluidas los hijos e hijas de familias refugiadas. En concreto, en el ADI de Torrelavega casi el 30% de las valoraciones fueron realizadas a alumnado solicitante de asilo o en condición de refugiado. Si bien se supera en número de alumnado solicitante de asilo o refugiado al recibido en el ADI de Santander, en esta sede se supera casi con el doble de alumnado extranjero valorado. Los motivos son la existencia de un Centro de Acogida a Refugiados que Cruz Roja tiene en la ciudad de Torrelavega y con el que se establece una estrecha relación, principalmente mediante la figura de la profesora de servicios a la comunidad del ADI junto con los educadores de Cruz Roja.

Dicha coordinación se viene realizando antes de la implantación del Plan de Atención a las Personas Refugiadas, siendo así que dicho Plan se inspira en esta labor.

¿Cuál es la nota diferente con la que nos encontramos con los alumnos y alumnas procedentes de zona de conflicto, obligados a abandonar sus vidas y buscando asilo en nuestras escuelas?

Del Trauma a la Vida: De la herida traumática que paraliza al reencuentro con el otro.

No es necesario pasar por experiencias extremas como vivir una guerra, pasar por un campo de refugiados o que nos sucedan experiencias violentas para encontrar un trauma y que nuestra mente y nuestro cuerpo perciban qué huellas deja y cómo el momento presente se paraliza y no “avanza”. (Bessel Van der Kolk, M.D., 2015)



El trauma ha sido y está siendo ampliamente investigado, actualmente, desde una perspectiva que incluye la neurociencia y ayuda a comprender qué sucede en nuestro cerebro cuando éste percibe una experiencia como traumática y qué correlatos conlleva a la vivencia en el cuerpo.

Desde diversas líneas de investigación se pretende exponer la relación entre diferentes sucesos traumáticos, la percepción de su vivencia, la “huella” que deja en el cerebro y que se manifiesta en el cuerpo mediante diferentes síntomas o conductas, así como las estrategias fallidas encaminadas a la superación de trauma. Así, frecuentemente se activarán mecanismos de defensa que dificultarán continuar con el crecimiento y desarrollo personal dependiendo de diversos factores como: la capacidad de resiliencia, la red de apoyo que posea la persona, el vínculo afectivo de origen y la capacidad para establecer vínculos restitutivos.

Las biografías del alumnado que ha vivido experiencias traumáticas y que en la actualidad viven en la condición de solicitantes de asilo sufren las consecuencias de un pasado que llevan consigo en la mochila (ACNUR, 2017). Su sentimiento de pertenencia ha sido extirpado y precisarán de tiempo y cuidados para que pueda restaurarse un vínculo sano y el sentimiento de seguridad necesario. Ponemos la mirada sobre el sentimiento de pertenencia (feeling of belonging) como fin y medio de una escuela inclusiva que desee hacer realidad los principios de calidad y equidad (Osler, A. & Starkey, H, 2007).

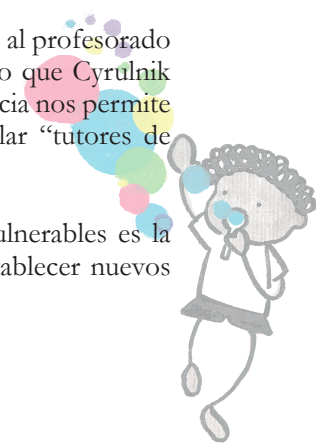
Otros dos elementos esenciales: la acción o participación activa en la vida democrática así como el estatus o condición legal son barreras hacia la inclusión que el alumno y alumna en su clase y con sus compañeros y amistades no perciben como tales barreras pero que su familia puede sufrir más allá de la fronteras del espacio escolar (por ejemplo no poder recibir asistencia sanitaria o realizar trámites administrativo). La apertura del centro educativo al entorno y la facilitación de espacios de participación activa, no solo empoderan al alumnado (Apple, M. y Beane, J. 2005) sino que dejan la puerta abierta para que sea la sociedad la que entre en el aula y se perciban parte activa de la ciudadanía, base fundamental para la reconstrucción de la persona.

EVIDENCIAS

Evidencias sobre la Intervención en el Ámbito Educativo. Una puerta a la esperanza.

En la práctica educativa, desde la orientación y el asesoramiento al profesorado que está en el campo de acción, tenemos evidencias que corroboran lo que Cyrulnik (2009) apunta en “El amor que nos cura” y como el trabajo en la resiliencia nos permite superar experiencias traumáticas. Es por ello que vemos esencial hallar “tutores de resiliencia” (Rubio, J.L. y Puig, G., 2015)

Otra de las claves que vemos para el trabajo en contextos vulnerables es la creación de redes de apoyo sociales y entre iguales que posibiliten establecer nuevos





Liderando investigación y prácticas inclusivas

vínculos. Para ellos las interacciones de calidad, más allá del currículo del aula, son el marco para el desarrollo de nuevas experiencias: la acogida, el trabajo grupal, la escucha, las experiencias compartidas, los espacios de encuentro, la “mirada” que devuelve el respeto y la integridad como “un espejo en el que poco a poco recomponemos la imagen de lo que somos y seremos”.

En el ámbito escolar, las intervenciones con un claro corte psicoterapéutico están, de alguna manera, por definir y estudiar de forma que se demuestre su potencialidad y efectividad para la mejora de las relaciones personales y de las relaciones entre iguales. Sí están estudiadas en el ámbito clínico que mantiene un entorno y condiciones alejados de este otro ámbito que exponemos.

Durante varios cursos escolares, hemos desarrollado estas prácticas, desde la intervención de la orientación con un marcado sesgo terapéutico. La intervención de carácter terapéutico con grupos, y con alumnos/as y familias de forma individual, junto con la colaboración del profesorado asesorado desde este marco de actuación, han resultado prácticas de ayuda exitosas. Así lo demuestran el manejo positivo de conflictos intra e interindividuales, la percepción de familias y profesorado, y la dinámica relacional percibida entre el alumnado.

Lo que aquí describimos son las líneas de actuación que han demostrado, a nivel de recogida de opiniones y de observación, ser exitosas en el entorno educativo, abriendo la posibilidad de una investigación futura desde esta línea

Dentro de las actuaciones llevadas a cabo y percibidas como exitosas podemos destacar:

- Narrar los acontecimientos para dotarles de un nuevo significado que posibilite integrar los recuerdos traumáticos y seguir avanzando.
- El uso de metáforas como herramienta para comprenderse uno y comprender al otro.
- El uso del cuerpo como instrumento del “sentir”. Sentirse es parte de la recuperación.

Recomponer los pedazos para elaborar la figura completa y la aceptación de sí mismo. Herramientas terapéuticas en grupo (focusing, yoga, competencias para la reparación del daño....)

- Herramientas terapéuticas para la intervención individual: el trabajo con el niño/a y familia: comunicación, metáforas, narración y vínculo entre otras.



CONCLUSIONES

El Plan de Acogida a Refugiados se suma a una línea de trabajo iniciada hace muchos años desde la Consejería de Educación. El éxito demuestra que ya en sus inicios se vislumbraban las bases hacia una escuela inclusiva que acoge al diferente y lo incorpora. La normalización e inclusión de dicho enfoque facilita que las mayores exigencias del alumnado refugiado puedan ser absorbidas en una estructura de red ya creada y que facilita *dar un paso* más allá.

No obstante, se siguen vislumbrando aspectos a mejorar, entre otros y siguiendo los niveles de inclusión propuestos por Ainscow (2016), vemos que se dan las bases para la inclusión *en, entre y más allá* de los centros escolares, sin embargo el trabajo en red inter-institucional sigue estando estancado por la necesidad imperiosa de coordinación entre diferentes Consejerías, uno de los ejemplos más alarmante es que sólo en educación se cuenta con una figura estable de mediación intercultural que facilita el acercamiento escuela-familia, y es desde otras estancias, sanidad y servicios sociales desde donde se solicitan intervenciones urgentes y necesarias para su actuación.

En el ámbito de la socialización, los centros educativos siguen siendo la única plataforma con la que se cuenta para el desarrollo de una sociedad inclusiva, que acoge al diferente y lo *in*-corpora. “no se dan los cambios desde la improvisación, pero sí desde la apertura a lo diferente, sin miedo a la reflexión crítica y con el deseo profundo de un mundo más solidario”. Superar la exclusión es un fin último al que debemos aspirar superando la construcción de biografías de exclusión (Susinos, T. y Ceballos, N., 2012)

Se proponen diferentes perspectivas de trabajo para reelaborar el trauma tanto desde intervención individual como en familia o con el grupo de compañeros y compañeras en el aula. La participación y formación de los docentes se considera una piedra angular en la implementación de prácticas inclusivas de éxito que sean una realidad desde la normalidad y no desde la excepcionalidad.

Apostamos por una escuela inclusiva, que de cobijo a las diferentes realidades y se enriquezca con la diversidad. Amparados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sabemos que queda mucho trabajo por hacer y muchos espacios de solidaridad que construir y soñar, pero seguimos creyendo que la Ciudadanía Global se conquista todos los días con pequeños gestos como los que aquí se relatan, de lo cotidiano a lo excepcional. La solidaridad y gran acogida que este alumnado despierta en las aulas son muestra de que vamos por buen camino.

Seguimos aprendiendo y ampliando los horizontes de ese “otro” que mañana puedo ser “yo”, favoreciendo un “encuentro” verdadero de persona a persona, restableciendo vínculos y apegos, restaurando el trauma y despejando horizontes nublados de lugares remotos que hoy están más cerca y que nos enseñan a despertar y





a sentirnos más vivos y vivientes de este lugar común que nos invoca a gritos a aunar el sentido de pertenencia a una única humanidad: la nuestra, la de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2017). Traumas Infantiles derivados de la guerra. Recuperado (10.01.2018) en <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/traumas-infantiles-derivados-de-la-guerra>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies. Special Issue: Equity and Diversity*, 51: 143-155.
- Apple, M. & Beane, J. (Comp.) (2005). Escuelas Democráticas. Madrid, Morata.
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao / Vitoria: Hegoa.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2010) *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Boni, A., Hofmann-Penilla, A., Sow, J. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios Sobre Educación*, 23, 63-81.
- Cyrulnik, B. (2009) *El amor que nos cura*. Barcelona, Gedisa.
- Dirección General de Juventud y Cooperación al Desarrollo. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (2017). Plan Integral de Atención a las Personas Refugiadas en Cantabria. (Imprenta Regional, no publicado).
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3) 91-103.
- Naciones Unidas (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. New York, United Nations Publications.
- Ogden P. (2006). *El trauma y el cuerpo*. New York. Desclée de Brouer.
- Osler, A. and Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- OXFAM (2007). *Escuelas y educación para la Ciudadanía Global*. Barcelona, Intermón Oxfam.



Rubio, J. L. y Puig, G. (2015) *Tutores de Resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré el mundo*. Barcelona, Gedisa.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la Voz del Alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.



LOS CENTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA ANTE LA ACOGIDA DEL ALUMNADO DE FAMILIAS EXTRANJERAS: LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS

LOZANO MARTÍNEZ, JOSEFINA¹, CASTILLO RECHE, IRINA SHEREZADE² CEREZO MÁIQUEZ, M^a CARMEN³, MERINO RUIZ, SARAI⁴

Universidad de Murcia, España

¹e-mail: lozanoma@um.es, ²e-mail: irinasherezade.castillo@um.es

³e-mail: mcamen.cerezo@um.es, ⁴e-mail: sarai.merino@um.es

Resumen. En este documento se expone parte de una investigación realizada en la Región de Murcia sobre la visión de las familias, alumnos y docentes en relación con la acogida del alumnado de origen extranjero. Más concretamente, se expone como perciben 2193 familias pertenecientes a 17 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región la acogida y el fomento de esta en sus centros educativos. Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario de preguntas tipo Likert y una pregunta final abierta en la que las familias aportaban propuestas de mejora. Los resultados muestran una visión positiva en cuanto a la acogida, aunque se perciben diferencias en dicha percepción en función del origen de las familias y del número de alumnado extranjero existente en la zona o en el centro. Además, se analizan las propuestas que aportan las familias para mejorar la acogida, propuestas que están relacionadas con el momento, el nivel educativo y la ubicación de acogida. Los resultados y las conclusiones referidas a ésta cuestión, nos ofrecen una gran variedad de propuestas de mejora que nos ayudan a guiar nuestras acciones hacia la optimización de la inclusión del alumnado extranjero y de sus familias.

Palabras clave: Acogida, Alumnado Extranjero, Familias, Educación Infantil y Primaria.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La globalización económica y los fenómenos migratorios que se han dado en los últimos veinte años han generado que nuestras sociedades sean cada vez más plurales. Asimismo, la sociedad caracterizada por los movimientos migratorios es más acusada en los últimos años dada la necesidad de numerosas personas de salir de sus países debido a los conflictos bélicos existentes; en los últimos meses, decenas de miles de migrantes y solicitantes de asilo - incluso aun sin precedentes del número de niños - para encontrar la seguridad y una mejor vida en Europa (OCDE, 2015).

Este contexto social pluricultural ha generado cambios en los diferentes sistemas sociales -en la economía, los sistemas productivos, la política, en la educación, etc.-, cambios que obligan repensar como gestionar esa pluralidad y analizar qué valor se otorga a la diversidad.

Tanto la educación, como las instituciones educativas juegan un papel de suma importancia en relación a la inclusión de los alumnos de origen extranjero; por ello, las formas de incorporación y acogida del alumnado recién llegado a las escuelas e institutos se han situado en el centro del debate en los últimos años.

Muchas investigaciones han destacado que la educación intercultural e inclusiva se presenta como la mejor alternativa para afrontar la diversidad cultural de las sociedades occidentales democráticas, considerándose el enfoque más adecuado para el alumnado en sentido educativo y el mejor en sentido ético por lo que supone para la promoción de la convivencia en aulas que son verdaderamente interculturales (Gorski, 2008) e inclusivas (Casanova, 2011; Escudero y Martínez, 2011, 2017). Es necesaria, por tanto, una transformación global de la estructura, cultura y prácticas escolares que tengan como horizonte proyectos educativos interculturales e inclusivos (Lozano, Cerezo y Castillo, 2017; Sales, Moliner y Traver, 2010). Este proceso de cambio escolar implica conjugar la calidad con la equidad desde la diversidad (Feito, 2011; Sales, 2012; Escudero y González, 2013).

En esta necesidad, se fundamenta la urgencia de emprender estudios que promuevan la comprensión de la realidad educativa y favorezcan y ahonden en el conocimiento sobre cómo son percibidas y gestionadas las diversidades en las escuelas con el fin de promover una verdadera educación intercultural, que no se quede en meros discursos pedagógicos y promueva verdaderas prácticas escolares interculturales e inclusivas. Por ello, resulta previo plantearnos si la institución escolar está preparada para asumir y aprovechar educativamente una realidad multicultural y si están preparados los centros educativos para afrontar los retos que plantea la convivencia en las aulas de culturas y lenguas diversas desde modelos interculturales e inclusivos. Es necesario, por tanto, dar respuesta a cuestiones básicas como ¿están nuestras escuelas preparadas para ayudar a los estudiantes extranjeros a integrarse en sus nuevas comunidades? y ¿fomentan los centros la aceptación y acogida de los alumnos de familias extranjeras? En los apartados posteriores intentaremos aportar un grano de arena a esta cuestión, dando



respuesta a esta pregunta centrándonos para ello en la Región de Murcia y en la visión de las familias de esta del alumnado de los centros de Educación Infantil y Primaria. Asimismo se hará referencia a las propuestas de mejora aportadas por las familias en esta línea con el fin último de promover acciones que favorezcan una adecuada acogida.

OBJETIVOS

- Conocer la percepción de las familias con relación a la acogida del alumnado de procedencia extranjera y sus familias en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.
- Analizar las propuestas de mejora aportadas por las familias para favorecer la acogida del alumnado extranjero y la educación en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Tal y como queda reflejado en los epígrafes anteriores, en el presente trabajo se describe parte de la investigación llevada a cabo en la Región de Murcia con el objetivo general de analizar la acogida del alumnado extranjero desde la perspectiva de las familias, los docentes y los alumnos, En esta ocasión tomamos como objeto de estudio las familias y nos centramos en cómo perciben la acogida en sus centros y qué propuestas dan para mejorar esta.

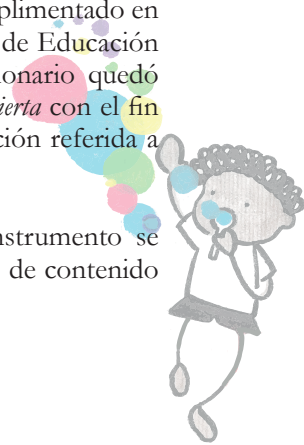
Participantes

Han participado en la investigación 2193 familias de 17 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. De las 2193 familias el 74.1% son familias de origen autóctono, correspondiendo el 25.9% a familias de origen extranjero, lo que representa un cuarto de familias encuestadas; sobretodo pertenecientes a América del Sur (14.2%) y a África (5.2%).

Técnica e instrumento de recogida de información

Para la recogida de la información se utilizó la técnica de encuesta, consistente en la realización de una serie de preguntas escritas de forma organizada. Como instrumento para desarrollar dicha técnica utilizamos un cuestionario que ha sido cumplimentado en su totalidad por familias que tienen escolarizados a sus hijos en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. La estructura del cuestionario quedó repartida en *preguntas de identificación*, *preguntas tipo Likert* y una *pregunta abierta* con el fin de recoger información cualitativa relevante para el objeto de investigación referida a las propuestas de mejora.

Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido del instrumento se utilizó la técnica de expertos, y un estudio piloto para conocer la validez de contenido





desde la perspectiva de la validez de comprensión de los sujetos objeto de estudio. Asimismo, para conocer la fiabilidad se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, que en relación con nuestro cuestionario es de .764 para el cuestionario completo y .789 para la dimensión que nos ocupa.

Procedimientos para el análisis de datos

La información recogida de los cuestionarios dirigidos a las familias ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo e inferencial (chi-cuadrado). Para tales análisis cuantitativos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 22.0. Debido a que en el cuestionario, también, existía una pregunta abierta esta fue analizada por el programa informático para el tratamiento de los datos cualitativos, MAXQDA en su versión 12.0.

EVIDENCIAS

En lo referido a la acogida y aceptación por parte del centro, el análisis descriptivo de la pregunta nos muestra que las familias participantes declaran que, de forma general, el centro fomenta la aceptación y acogida de los alumnos de familias extranjeras, ya que casi el 90% de los encuestados considera que su centro educativo fomenta mucho o algo la acogida de los alumnos de familias extranjeras, frente al 10% que estima que el centro no favorece la acogida del mismo.

Tras el análisis inferencial observamos diferencias entre los grupos establecidos para dicho análisis. Observamos que las familias de origen autóctono tienen una valoración más positiva en cuanto a la aceptación y acogida del alumnado de familias extranjeras por parte del centro, ya que casi el 86% de los autóctonos considera que el centro la fomenta mucho, el 6% algo y el 8% nada; frente al 75 % de los extranjeros ($X^2(2)=35.352$; $p=.000$) que afirma que mucho, el 8% que selecciona la opción algo y el 17% que indica nada. De forma que, el porcentaje de familias que considera que el centro no lo hace supone más del doble en el caso de familias extranjeras que de familias autóctonas; por tanto, los primeros consideran más negativa la acogida por parte de los centros de la Región de Murcia.

Si profundizamos más en esta cuestión, observamos diferencias en las percepciones según el continente del que provienen las familias, identificamos que las familias de África tienen la percepción más negativa del grupo de extranjeros pues consideran en un 25.2% de los casos que los centros no fomentan la acogida frente a las familias de Asia y América que tienen una visión más positiva de esta ($X^2(10)=50.828$; $p=.000$).

Asimismo, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos sectores geográficos de la Región de Murcia ($X^2(12)=53.675$; $p=.000$). Las familias pertenecientes al sector del Noroeste consideran, en un mayor porcentaje que el resto de familias (97%), que sus centros promueven la aceptación de alumnos de origen



extranjero; en el lado contrario, cabe resaltar a las familias de los sectores de Lorca y Mar Menor que consideran en un mayor porcentaje (16% y 14%, respectivamente), que el resto de familias, que sus centros no fomentan la aceptación de alumnado y familias extranjeras. Si atendemos al número de extranjeros en el centro, según los niveles previamente establecidos bajo, medio y alto, los resultados nos muestran que las familias que conviven en centros con un alto porcentaje de alumnos de familias extranjeras perciben un peor fomento y acogida del alumnado de familias extranjeras en su centro seleccionando la opción “nada” en un 15.0 % ($X^2(4)=19.147$; $p=.001$) de las ocasiones tal y como se resalta en la figura X, siendo las familias pertenecientes a centros con un nº de alumnado extranjero medio quienes seleccionan la opción “nada” en un porcentaje menor (8%).

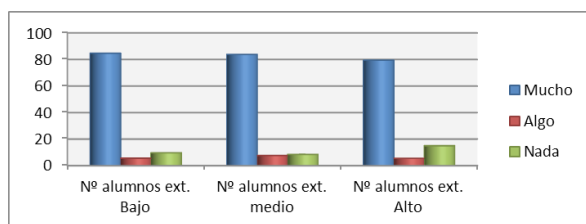


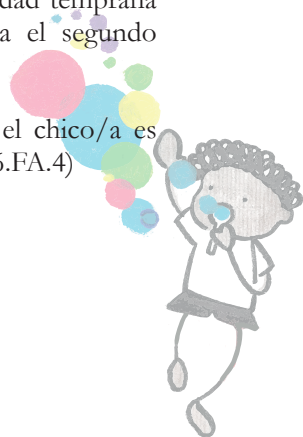
Figura 1. Fomento de la acogida por parte del centro: percepción según número de alumnos extranjeros.

En cuanto a las propuestas que las familias dan en relación con las distintas acciones que el centro educativo puede llevar a cabo para favorecer esta acogida, estas han sido aglutinadas en 3 subcategorías fundamentales relacionadas con la acogida inicial de este alumnado: el momento, el nivel y la ubicación en el centro escolar.

Para la identificación de los trozos textuales de las familias se utilizarán las siglas C seguida del número de centro, a continuación FA para hacer referencia a las familias de origen autóctono y las siglas FE para las familias de origen extranjero (además en este caso se escribirá la nacionalidad de la familia). Al mismo tiempo, la familia de cada centro educativo será identificada con el número de cuestionario que tienen asociado.

Respecto al momento, los padres autóctonos indican que los alumnos menores se adaptan mejor, y que por ello, conseguiremos una mejor educación si los alumnos de origen extranjero se escolarizan cuando son pequeños. Dos familias extranjeras se manifiestan en esta línea indicando que sus hijos al escolarizarse a edad temprana ha conllevado que tuviesen una buena acogida, tal y como muestra el segundo comentario:

“En niños pequeños el problema desaparece pronto, cuando el chico/a es mayor el problema de integración se mantiene en el tiempo.” (C6.FA.4)





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Mi hija se adaptó muy bien en el colegio, porque está desde los 3 años en el mismo colegio. De pequeños readaptan mejor que cuando entran grandes.” (C9.FE.95.Ecuador)

Asimismo, en esta subcategoría encontramos familias autóctonas que resaltan la importancia del momento referido no al nivel académico sino al momento en el curso escolar; muchas de las familias que se manifiestan en este sentido indican que se produce en numerosas ocasiones la acogida inicial del alumnado de origen extranjero en mitad del curso escolar y que esta situación retrasa el nivel educativo del resto de alumnos, tal y como muestran los comentarios que a continuación se exponen:

“La entrada de nuevos alumnos a medio curso paraliza la buena marcha de los demás.” (C4.FA.20)

En cuanto al nivel escolar, las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación, escolarizar a los alumnos en función de los conocimientos y no de la edad.

“Creo que es muy importante valorar los conocimientos académicos y del idioma castellano de los alumnos de familias extranjeras para ubicarlos en el nivel correspondiente y no solo hacerlo por la edad.” (C4.FA.105)

Además, los padres autóctonos han hablado sobre en qué lugar se deben incorporar a los alumnos para mejorar la educación en los centros educativos, es decir cuál ha de ser su ubicación una vez que llegan al centro. Identificamos un gran número de padres autóctonos que, como propuesta para favorecer la educación en centros educativos dónde existe diversidad cultural, estiman necesario ubicar a los alumnos culturalmente diversos en aulas distintas a aquellos que son de origen autóctono. Algunos lo proponen como medida temporal destacando para ello las aulas de acogida y otros como medida permanente. A continuación se exponen algunos ejemplos de dichos comentarios y propuestas:

“Considero necesario y de gran necesidad crear aulas de acogida para atender a los niños cuando llegan al centro.” (C3.FA.29)

“Aulas de acogida permanentes.” (C15.FA.32)

CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar en el apartado evidencias, la percepción más negativa en cuanto a la acogida por parte del centro educativo es la aportada por las familias de origen extranjero (el doble de porcentaje que en el caso de las familias autóctonas); esta percepción puede ser debida a que son estas quienes se han encontrado con mayores dificultades. Asimismo, aquellas familias procedentes de África son quienes resaltan una visión aún más negativa, quizá porque son las familias que tienen mayor



dificultad para la inclusión, dado que las diferencias culturales son mayores, y por tanto el choque cultural es mayor que en el caso de otros orígenes, lo que dificulta en última instancia su inclusión socioeducativa. Asimismo, las familias de origen latinoamericano tienen la percepción más positiva, al contrario que ocurriría con las familias de origen africano, debido a que las dispersiones culturales son menores y son hispanoparlantes, lo que facilita su acogida y por tanto su inclusión socioeducativa.

Si atendemos al sector geográfico de la Región de Murcia, del que procede la información, observamos una visión más positiva por parte de las familias del Noroeste; por el contrario, las que tienen una visión más negativa son las familias de Lorca y Mar Menor. En relación a dichas zonas observamos que las dos últimas comarcas son aquellas de la Región de Murcia con mayor número de extranjeros frente al Noroeste que es la comarca con menor número de extranjeros.

Precisamente para indagar en esta situación, para averiguar si el número de extranjeros de la zona, en este caso de alumnado escolarizado en el centro, influye en la percepción de las familias, tuvimos en cuenta la variable “número de alumnos escolarizados en el centro”. Observamos como indicamos en el apartado anterior, que las familias de los centros con mayor porcentaje de extranjeros perciben peor la acogida del alumnado extranjero.

Esta visión de las familias extranjeras, de las familias pertenecientes a zonas donde existe mayor presencia de extranjeros y de los centros dónde existe mayor número de alumnado extranjero, puede ser debida a que son quienes realmente encuentran dificultades en cuanto a la acogida pues son quienes deben hacer frente a esta de forma más real y asidua.

En cuanto a las propuestas cualitativas observamos que son las familias de origen extranjero quienes se manifiestan en esta línea resaltando la labor efectiva por parte de los centros en cuanto a la acogida de alumnado extranjero y sus familias.

Como hemos podido observar las familias indican que los alumnos menores se adaptan mejor, y que por ello, conseguiremos una mejor acogida si los alumnos de origen extranjero se escolarizan cuando son pequeños. Por ende, las familias apuestan por la escolarización temprana de los alumnos de origen extranjero. En esta misma línea, la OCDE (2015), destaca que uno de los aspectos en los que los sistemas educativos pueden ayudar más a integrar a los niños inmigrantes en sus nuevas comunidades es fomentar su matrícula en programas de educación preescolar. En relación con el momento de acogida, las familias, también, proponen que en la medida de lo posible, se realice la acogida de alumnado extranjero al inicio de curso, lo que permitirá al resto de compañeros conocer a su compañero desde el inicio, y no entorpecerá el ritmo normal de clase. En cuanto al nivel escolar, las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación y la acogida, escolarizar a los alumnos en función de los conocimientos y no de la edad. Pero como nos indican numerosas investigaciones entre las que destaca Soriano (2008), se produce entre los maestros un





gran desconocimiento del nivel curricular con el que accede el alumnado extranjero al centro, por ello, es necesario articular acciones que ayuden al docente a conocer cuál es el verdadero nivel curricular del alumno (Lozano, Cerezo, Angosto, Ramón y Álvarez, 2008), con el fin de poder adaptarnos mejor a sus conocimientos y tomar decisiones en cuanto a su formación que no vayan dirigidas únicamente, en función de la edad del alumno. El último aspecto destacado es el referido al lugar donde el alumnado se deben incorporar. Identificamos un gran número de familias que, como propuesta, estiman necesario ubicar a los alumnos culturalmente diversos en aulas distintas a aquellos que son de origen autóctono. Algunos lo proponen como medida temporal destacando para ello las aulas de acogida y otros como medida permanente. Sobre todo en los casos en los que existe desconocimiento del idioma. Pero según diversos estudios este tipo de ubicación puede provocar que estos alumnos estén siendo estigmatizados (Karsten, 2006). Además, se ha comprobado que las clases ordinarias es la forma más efectiva de integración de los niños con antecedentes de migración (OCDE, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros en riesgo. En J. M. Escudero (Coord.) *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo* (pp.14-41). Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 85- 105.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2017). Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos, retos emergentes. En J.M Escudero (Coord.), *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas* (pp. 157-188). Valencia: Nau Llibres.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- Gorski, P (2008). Good Intentions are not enough: a Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525.
- Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(02), 261-282.
- Lozano, J., Cerezo, M. C. & Castillo, I.S. (2017). Workshop experience: A means of fostering ties with the neighborhood in a school in the Region of Murcia. *Procedia-Social and Beehavior Science*, 237, 731-736.



Los centros de la Región de Murcia ante la acogida del alumnado de familias extranjeras: la visión de las familias

- Lozano, J. (Dir), Cerezo, M. C.; Angosto, R.; Ramón, J. y Álvarez, A. (2008): *Aprendiendo el lenguaje con Nora: Colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües. Maletín nº 1*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- OCDE. (2010). *Improving Health and Social Cohesion through Education*. París: OCDE.
- OCDE. (2015). *Inmigrante estudiantes de la Escuela: Facilitar el camino hacia la integración*. Editado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado (15.11.2017) de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509>.
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J.A (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusive desde proceso de investigación acción*. Castellón: S. P. de la Universitat Jaume I.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68. 7
- Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.



PERSPECTIVAS DE LA CONVIVENCIA PARTICIPATIVA Y LOS PROCESOS DE DUELO COLECTIVO EN NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES HAITIANOS(AS) EN ESCUELAS MULTICULTURALES DE SANTIAGO DE CHILE

ANDREUCCI - ANNUNZIATA, PAOLA

Universidad Gabriela Mistral, Santiago de Chile
paola.andreucci@ugm.cl

Resumen. El estudio refiere al fenómeno migratorio de niños y niñas haitianos y su incorporación y posterior integración a las escuelas públicas chilenas. La investigación se enfocó en dos escuelas multiculturales de una comuna populosa de Santiago de Chile: Escuela Básica Unión Latinoamericana con un total de 316 alumnos; 130 extranjeros y con un índice de vulnerabilidad escolar de 76% y Escuela Básica Humberto Valenzuela, en donde el total de alumnos es de 344 y 66 de ellos son extranjeros presentando un índice de vulnerabilidad escolar de 78%. Se propuso visualizar el fenómeno de la interacción de los niños y niñas haitianos(as) tanto desde la perspectiva educacional -y así visualizar los mecanismos *antibullying* del establecimiento-, como también desde la perspectiva comunitaria, en donde se potencian conceptos fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas respecto a sus propias culturas. Los resultados apuntan a relevar, desde la perspectiva del discurso de los(as) propios(as) niños(as), la importancia de enfocarse a aquellos principios de los derechos del niño insertos en el enfoque de derechos, que buscan potenciar el principio de participación, aceptabilidad y el trato digno de manera igualitaria, evitando la discriminación pero también buscando la preservación de la identidad y el respeto por los respectivos procesos de duelo que vivencian a través del recorrido, inserción y diálogo potencial con la sociedad receptora.

Palabras clave: migraciones; convivencia participativa; duelo colectivo; niños(as) haitianos(as)





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El presente trabajo de investigación tiene como enfoque central la descripción del proceso de integración de niños y niñas al ámbito educacional, desde la perspectiva de derechos, como también el abordaje de elementos conceptuales relacionados con el duelo migratorio y la adaptación a la sociedad receptora.

1. Movimiento migratorio

La migración corresponde a parte de las transformaciones globales de la economía. Es posible encontrar en ella ciertas características generales como pueden ser la vulnerabilidad social, el incremento de las desigualdades o la concentración de la riqueza en ciertos lugares determinados, teniendo, por tanto, características socio-espaciales (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016).

De acuerdo con información perteneciente al CENSO 2002, es posible rescatar que en Chile residían a ese año alrededor de 185 mil personas nacidas fuera del territorio nacional, teniendo como principales países de origen Argentina y Perú, existiendo diferencias significativas que impactan directamente en sus condiciones de vida (Alarcón & Carrasco, 2008).

En este sentido, es posible entrever, que los procesos migratorios corresponden al trasladarse de las personas desde una zona a otra, no por placer, sino que en búsqueda de mejores oportunidades ya sea laborales o sociales, aspirando a aumentar su calidad de vida para dejar de sentir amenaza o malestar en sus vidas y proyectos. Castaldi (2011) plantea además que los procesos migratorios actuales se encuentran caracterizados por el hecho de tener que enfrentar escenarios sociales, culturales y también económicos diferentes entre los países de origen y aquellos que corresponden a los destinos.

2. Multiculturalidad en el ámbito educativo

Nos encontramos, por tanto, sumidos en una sociedad multicultural donde la educación se convierte en el proceso individual y social más importante a través del cual todos, niños(as) y jóvenes que están en la escuela, sus padres, maestros(as) y profesores(as) y todo el equipo educativo, adultos trabajadores en distintos ámbitos, podemos llegar a ser personas competentes, ciudadanos, para vivir en contextos que ya son irreversiblemente plurales (Blanco, 2006).

La misma Blanco (2006) plantea que esta multiculturalidad se expresa en gran medida desde la presencia de la inmigración pero no exclusivamente por ésta, aunque la gente sólo perciba la pluralidad por la presencia de inmigrantes y les atribuya sólo a ellos la responsabilidad de las dificultades inherentes a gestionar esta multiculturalidad.

El multiculturalismo define tanto una situación como un enfoque. Se refiere a 'la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos



o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos” (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016, p. 10).

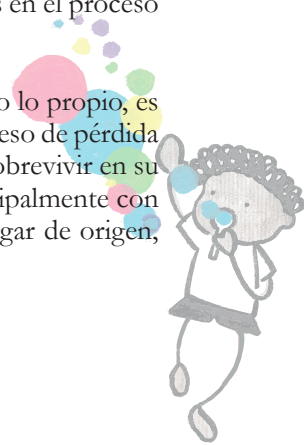
En este contexto, se hace hincapié en que son los sistemas educativos, en donde más se hace visible esta diversidad y por lo mismo, estos permanecen en una constante búsqueda de equilibrio entre una “educación que descubra y refuerce en cada individuo lo que le hace semejante a los demás junto a su inserción en comunidades portadoras de una cultura específica con derecho a expresarse y mantenerse, asegurando siempre la igualdad de oportunidades educativas, hacia el horizonte de la inclusión social” (Blanco, 2006, p. 1)

La educación multicultural tiene origen en la presencia de minorías en las escuelas occidentales que, además de necesitar un trato apropiado por la «distancia» entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan además una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. De esta manera, un colegio multicultural permite que los alumnos conozcan otras culturas en todos sus niveles gracias a un enfoque integral que busca desde los primeros años de formación, transmitir una experiencia completa a cada alumno(a) a través de un entorno estimulante, material moderno y lo más importante: profesores(as) originarios(as) de otros países que enriquecen la teoría con sus propias experiencias personales. Así, no solo estamos frente a un modelo educacional que permite a los estudiantes conocer culturas diferentes a la suya, sino que permite a aquellos estudiantes que provienen de otros países un reencuentro con sus raíces, el compartir su cultura y sentirse parte del sistema educacional.

3. Duelo migratorio

Los logros y las pérdidas son inherentes al ser humano, igual que lo es la vida y la muerte (González, 2005). La migración no solo trae consigo una serie de ventajas y beneficios, ya que este proceso corresponde más a una solución que a un problema, y aunque ocurra en las mejores condiciones, siempre hay desventajas relacionadas al sentimiento de pérdida y al sentir dolor, tratándose entonces de la vivencia de un proceso de duelo. Al proceso de duelo producto de las pérdidas ocurridas durante la migración, se le llama “Duelo migratorio” (Donoso, 2014). La migración corresponde, desde esta perspectiva, a una situación de pérdidas psicológicas y sociales que desencadenan procesos de duelo (González, 2005) debido al factor de riesgo para la salud mental que produce, al implicar la elaboración de una serie de dificultades y tensiones en el proceso (Inzunza & Videla, 2014).

De esta manera, es posible entender que el migrante al dejar todo lo propio, es decir, familia, amigos, costumbres, tradiciones, paisajes, etc., sufre un proceso de pérdida o duelo. Por otro lado, el migrante debe intentar adaptarse, integrarse y sobrevivir en su nuevo ambiente. En los procesos migratorios, el duelo se relaciona principalmente con la reelaboración de los vínculos que la persona ha establecido con su lugar de origen,





Liderando investigación y prácticas inclusivas

vínculos que se constituyen durante las primeras etapas de la vida del sujeto y que tienen implicancias en la estructuración de la personalidad (Achotegui, 2000, 2002).

De acuerdo a la edad y a la calidad afectiva de los lazos con los que se cuentan, encontramos especificidades que subrayan la diferencia en la forma en que se apprehende el mundo, se percibe la muerte y se elaboran las representaciones simbólicas que llevan a hacer un trabajo de duelo (Inzunza & Videla, 2014; Levy, 2007).

OBJETIVOS

GENERAL:

1. Describir el proceso de adaptación, integración y convivencia participativa de niños y niñas de 8 a 10 años, de origen haitianos, en dos escuelas multiculturales del sector de la comuna de Estación Central, Santiago de Chile

ESPECÍFICOS:

1. Conocer las experiencias individuales y grupales de los(as) niños(as) en el proceso de escolarización en dos escuelas multiculturales de la comuna de Estación Central, Santiago de Chile.
2. Identificar cómo se manifiesta el duelo migratorio en niños y niñas migrantes haitianos asistentes a dos escuelas multiculturales de la comuna Estación Central, Santiago de Chile.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El estudio, inmerso en los **enfoques cualitativo-narrativos**, recoge la experiencia de 52 niños(as) haitianos(as) de entre 8 y 10 años asistentes a dos escuelas multiculturales de la comuna Estación Central de Santiago de Chile. Se desarrolló a partir de **relatos** los que se llevaron a cabo guiados por la técnica de la **entrevista semi-estructurada** orientada por un guión temático debidamente validado por tres jueces expertos en materia de migraciones. La técnica elegida permite un compromiso con la búsqueda de la comprensión y la cercanía a los sujetos, resguardando la privacidad y la eventual invasividad de una estrategia más cerrada o más abierta. La aplicación se realizó en dependencias de las escuelas, en horario extra-programático, previo consentimiento informado de los padres y asentimiento de los(as) niños(as). Se recurrió a una traductora de idioma *creole* cuando fue requerido por el infante y la profesora jefe de cada curso estuvo disponible para cautelar las condiciones ambientales de realización de la entrevista (Declaración de Singapur, 2010).

Dentro de las perspectivas analíticas, se utilizó el denominado **análisis temático**, cuyo foco está en el contenido del relato y su relación con recursos lingüísticos y culturales



disponibles en esa sociedad o culturas (lo “dicho”). El levantamiento semántico de las categorías se realizó con el apoyo del *software* de análisis cualitativo ATLAS TI 7.0 ® Las codificaciones finales se sometieron a la evaluación inter-jueces.

EVIDENCIAS

Se seleccionan algunos resultados, los que se presentan mediante viñetas, organizadas por las dimensiones de **convivencia participativa** y **duelo migratorio** y las respectivas categorías de análisis.

1. Percepción de la convivencia participativa

En esta dimensión se incorporan las concepciones que los niños y niñas han elaborado en relación a la recepción al interior de las escuelas y trato, tipo de esparcimiento, formas de discriminación y multiculturalidad.

1.1. Trato

En esta categoría destacan los buenos y malos tratos asociados al ámbito tanto verbal como físico.

«Este colegio me gusta, el otro no, porque las tías a veces me gritaban y aquí no me gritan» (Sienma, 7 años)

«Me molestan a veces los niños más chicos, me molestan pero yo no les pego, solo les digo algo...me dicen fea, me tiraban el pelo, pero ahora son más amables y dulces conmigo y ahora son mis amigos, almorzamos juntos, jugamos juntos (...）」 (Kristina, 7 años)

1.2. Tipo de esparcimiento

En esta categoría se alude tanto a los recreos dentro del establecimiento educacional como a las actividades desarrolladas en el barrio, comunidad o comuna.

«En el recreo puedo comer, en mi antiguo colegio no nos dan comida, aquí almorzamos todos juntos y después jugamos todos juntos »(Llubeiki, 7 años)

«Voy a la casa, me sacó la ropa, me voy a bañar y salgo a jugar con mis mejores amigos que son del barrio, son como yo, no como los del colegio» (Yubens, 8 años)

1.2.A. Formas de discriminación

Esta categoría es abordada desde las características físicas y su impacto en la percepción y valoración subjetiva.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

«Ellos se diferencian en el cabello, en los brazos, en la piel...somos de otro color y nos vemos diferentes, más feas »(Cassandra ,9 años)

«El cuerpo es diferente, otra forma ...también como hablamos, no somos iguales...pero igual me he hecho amigos» (Loselson, 9 años)

1.2.B. Multiculturalidad

La multiculturalidad se aborda desde el intercambio y el mutuo proceso de enseñanza-aprendizaje.

«Me tratan igual que todos, somos amigos, jugamos en el recreo, yo les enseño cosas y ellos otras que yo no sabía...es muy entretenido»(Bednalí, 10 años)

«Lo único diferente es el color de la piel...aquí juego mucho y me muestran hartas cosas que no sé...me gusta » (Sienma, 7 años)

2. Duelo migratorio

En esta dimensión se articulan las categorías de sentimientos, ambivalencia emocional y adaptación al entorno.

2.1. Sentimientos negativos

En esta categoría persisten sentimientos de tristeza, rabia, inseguridad y malestar general

«Me dio pena, también rabia separarme de mis amigas...algunas se deben haber muerto, hace mucho que no las veo » (Kristina, 7 años)

«Me siento inseguro, roban en las casas, eso también pasa en Haití pero pasa más aquí, a nosotros nos entraron a robar una vez»(Yubens, 9 años)

2.2. Ambivalencia emocional

La ambivalencia, en esta categoría, se aborda desde la dupla tristeza-felicidad.

«Primero me dio pena y de inmediato me sentí feliz porque tendríamos una casa, pero yo tenía mucha familia en Haití » (Lilla, 8 años)

«Tenía tristeza porque no conocía, ahora estoy feliz en Chile, aunque a veces me pongo triste igual » (Nelia, 9 años)



2.3. Adaptación al entorno

Esta categoría se enfoca desde los correlatos sintomáticos de la adaptación y los signos asociados a los sentimientos de protección y pertenencia socio-cultural.

«No sé si me resignó o me acostumbré pero ahora estoy bien, feliz...al principio tenía sueños feos, ahora duermo bien» (Lilla, 8 años)

«Me siento mucho más protegido en esta escuela, se preocupan...en mi barrio también, ahí estoy como en casa, casi todos son haitianos, de mi comunidad» (Robinson, 9 años)

CONCLUSIONES

De las respuestas de los niños y niñas inscritas en sus respectivos relatos es posible visualizar tanto oportunidades como amenazas a su desarrollo e integración en una sociedad tan distinta a la de origen. Sus discursos están plagados de ambivalencias, sorpresas e inquietudes. Prima, no obstante, un clima de esperanza, expectativa y expectación.

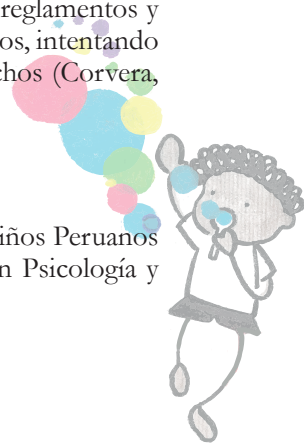
En la percepción de la convivencia participativa, se evidencian tratos amables y algunos malos tratos, pudiendo los(as) niños(as) compartir espacios de esparcimiento aunque añorando un juego más libre al igual que un manejo del cuerpo más desinhibido y espontáneo. Los aspectos discriminatorios se centran en el color de la piel, el tipo de cabello, la forma del cuerpo y el idioma. Los aspectos multiculturales empiezan a insinuarse tanto en los niños haitianos como en sus pares chilenos, aunque aún se encontrarían en una etapa de inserción y adaptación a la sociedad de destino, en tanto no se aprecia diálogo e intercambio de creencias, saberes, deseos o proyectos y temores.

En la dimensión del duelo, predominan los sentimientos negativos de tristeza, rabia e inseguridad, no obstante, se aprecia también la ambivalencia emocional propia de fases tempranas-intermedias del proceso de duelo. Así mismo, se aprecian redes de apoyo en la comunidad-barrio donde viven, toda vez que tienden a reconstituir sus costumbres de origen en estos nuevos contextos socio-culturales.

En síntesis, parece ser que las escuelas han activado favorablemente los protocolos *antibullying* intentando preservar la convivencia y participación activa de sus distintos grupos de alumnos(as). Del mismo modo, han hecho valer los reglamentos y normativas de convivencia escolar en el marco de la perspectiva de derechos, intentando favorecer la participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos (Corvera, 2011; Unicef, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, C., & Carrasco, M. (2008). Migración y psicología. Identidad: Niños Peruanos Inmigrantes en Chile. Tesis para optar al grado de licenciada en Psicología y





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Titulo de Psicóloga. Santiago, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/818/tpsico293.pdf?sequence=1>

Achotegui, J. (2000): Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial, en E. Perdiguero y J. M. Comelles (comp), *Medicina y cultura*, Editorial Bellaterra, Barcelona, pp. 88-100.

Achotegui, J. (2002): La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural. Editorial Mayo, Barcelona.

Blanco, M.R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-15.

Castaldi, I. (2011). Procesos migratorios en un mundo globalizado. *Psicoperspectivas*, 11(1), 1-8. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/161/139>

Declaración de Singapur (2010). Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION%20C3%93N-SINGAPUR.pdf>

Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, XXV(2), 73-99.

Donoso, M. G. (2014). Duelo Migratorio. Tesina para obtener el diplomado en Tanatología. Mexico D.F. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/291581037/136-Duelo-migratorio>

González, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*(7), 77-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4391745.pdf>

Inzunza, K., & Videla, V. (2014). Manifestación del duelo migratorio en niños y niñas inmigrantes peruanos residentes en Santiago de Chile. Tesis para optar al grado de licenciado en psicología. Santiago. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1383>

Levy, M. (2007). *LE DEUIL*. Recuperado de <http://www.inventionpsychanalyse.com/deuil.php>

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Psicoperspectivas*, 48(185), 153-182. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071937692016000300008&script=sci_arttext



Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*. Madrid. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>



LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL PREJUICIO INFANTIL HACIA EL COLECTIVO MUSULMÁN COMO RETOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

SÁNCHEZ-NÚÑEZ, CHRISTIAN ALEXIS¹ Y ALVEA GARCÍA, MARINA²

Universidad de Granada, España
¹cas@ugr.es, ²marinaalvea@correo.ugr.es

Resumen. En las dos últimas décadas en España, ante la diversidad cultural en nuestras aulas, se han realizado multitud de estudios y experiencias que han contribuido a disponer de un amplio espectro de orientaciones, pautas y recursos para el desarrollo en la práctica de una educación intercultural. Sin embargo, los episodios, cada vez más frecuentes, de racismo, xenofobia e islamofobia en nuestra sociedad nos llevan a dudar de los efectos de tales prácticas. El racismo y la xenofobia tienen su origen en el prejuicio y estereotipo infantil cuyo punto álgido de adquisición se da en la transición entre la primera y segunda infancia; Se parte de la hipótesis de que podría estar siendo escasamente atendido este prejuicio en la infancia y en esta aportación se propone la realización de un estudio que permita conocer el prejuicio infantil hacia el colectivo musulmán, un estudio que nos permita constatar la necesidad de prácticas educativas inclusivas tempranas.

Palabras clave: prejuicio infantil, educación intercultural, educación inclusiva, islamofobia, identidad cultural.





LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA SOCIEDAD Y EN LAS AULAS

La diversidad cultural es una característica de la sociedad española. En España, si bien se vivió un aumento inmigratorio a comienzos del nuevo siglo, éste, como consecuencia de la crisis (2010-12), descendió por el aumento de la emigración (retorno de extranjeros y emigración de españoles). Sin embargo desde 2013 se constata una nueva tendencia migratoria levemente creciente siendo el número de movimientos inmigratorios en 2017 de 237.115. En tales movimientos destacan: 33.028 movimientos de españoles que retornan y 17.634 movimientos de marroquíes (I.N.E. 2018). Se consolidan la existencia en España de un porcentaje de extranjeros en torno al 9,5% de la población total, es decir, 4,5 millones de personas, siendo más numerosos los colectivos de ciudadanos de origen rumano (15,7%) y de origen marroquí (15,4% ó aprox. 700.000 personas) (I.N.E., 2017, p. 10). A esta cifra de inmigrantes de origen marroquí hay que añadir el número de españoles que profesan el Islam, lo que significa que en España hay en torno a 1,9 millones de musulmanes (Estudio Demográfico de la Población Musulmana elaborado por la Unión de Comunidades Islámicas de España y el Observatorio Andalusí).

Unidades: movimientos migratorios (m.m.)	m.m.	%	Principales nacionalidades	m.m.	%
TOTAL	237.115	100,00			
ESPAÑOLA	33.028	13,93	Marruecos	17.634	7,44
UNIÓN EUROPEA SIN ESPAÑA	65.407	27,58	Colombia	15.395	6,49
RESTO DE EUROPA	9.869	4,16	Rumanía	15.300	6,45
ÁFRICA	27.231	11,48	Italia	12.928	5,45
AMÉRICA DEL NORTE	4.803	2,03	Venezuela	12.438	5,25
CENTRO AMÉRICA Y CARIBE	22.357	9,43	Reino unido	10.510	4,43
SUDAMÉRICA	57.448	24,23	Honduras	8.496	3,58
ASIA	16.399	6,92	Perú	6.040	2,55
OCEANÍA	358	0,15	Brasil	5.971	2,52
APÁTRIDAS	215	0,09	Francia	5.060	2,13

Figura 1. Flujo de inmigración procedente del extranjero por nacionalidad (2017).

Fuente: I.N.E. (2018). *Elaboración propia*

Esta multiculturalidad se refleja en los colegios que escolarizan con alumnado procedente de diversos países y contextos (Pellicer, 2008). Alumnos que, con frecuencia,



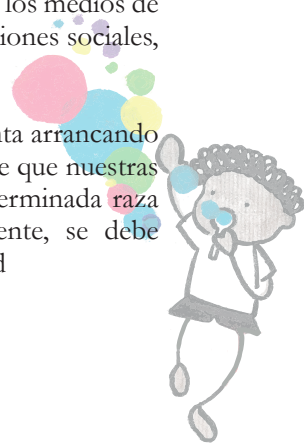
no conocen la lengua del contexto escolar e incluso, en muchas ocasiones, ni siquiera han estado escolarizados en su lugar de procedencia. Efectivamente, atendiendo a datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso escolar 2016-2017, en España había un total de 721.018 estudiantes de origen no español o extranjero. Esta cifra, desde hace una década, parece mantenerse estable en torno a los 700-800 mil estudiantes, lo que representa aproximadamente el 8-9% del total. Este porcentaje medio varía según comunidades autónomas, estando la Comunidad Valenciana (10%), Madrid (10,8%), Melilla (11,3%), Murcia (12,0%), Aragón (12,3%), Cataluña (12,4%), La Rioja (12,9%) y las Islas Baleares (13,6%), por encima de la media; Otras comunidades como Andalucía y Ceuta están por debajo de la media con un 5,1%. Se estima que en España hay cerca de 300.000 alumnos musulmanes, siendo el 60% población musulmana extranjera o inmigrante y el restante 39,46% musulmanes de nacionalidad española (La Vanguardia, 2017).

En Ceuta, de los cerca de 9.200 alumnos escolarizados en 2008/09, Jiménez, Sánchez-Núñez, García y Cotrina (2011) cifran que un 56% era de origen árabo-musulmán. Al igual que en el territorio nacional, la distribución del alumnado no es equilibrada (está segregada) ya que mientras en los centros públicos el porcentaje de alumnado árabo-musulmán es de 70,48%, en los concertados es del 19,51%. Concretamente, en el mismo informe de Jiménez et al. (2011), se señala que de los 16 centros públicos de infantil y primaria existentes, la mayoría (9 centros) tienen una tasa de alumnado musulmán superior a 75% (7 de ellos más del 90%), 3 centros están entre el 50-75%, otros 3 centros entre el 25 y el 50% y sólo uno de ellos está por debajo del 25% que, “casualmente” se trata uno de los centros ceutíes con mayor demanda de ingreso. Situación escolar que refleja la coexistencia segregada de dos culturas y cómo la institución socializadora escolar tiende a reproducir tal segregación, al menos en los procesos de escolarización.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La multiculturalidad social y/o escolar como mera y estanca yuxtaposición de culturas (González, s.f.), por ser asimétrica y no valorar/reconocer como riqueza a la diversidad cultural, no es suficiente. La perspectiva intercultural es más propia para educar desde una perspectiva antirracista lejos de prejuicios (Sánchez-Núñez, 2006). La asociación SOS racismo de Guipúzcoa (s.f.) en su plan estratégico de educación (2011-2015) define la educación como un proceso de transmisión de saberes y valores que se realizan en la familia, en la escuela, en el entorno más próximo, a través de los medios de comunicación, etc.; y que es transformador de las personas y de sus relaciones sociales, y cuyos principios orientadores deben ser:

- **La educación antirracista.** Surge a mediados de los ochenta arrancando de la aceptación de que vivimos en una sociedad racista y de que nuestras sociedades favorecen más a quienes pertenecen a una determinada raza (Torres, 1996). Siendo la educación en valores insuficiente, se debe reflexionar sobre los elementos que sostienen la desigualdad





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- **La educación intercultural.** Desde la igualdad educa en el respeto y la diversidad contribuyendo a la unión de diferentes culturas y a la integración social, sirviendo esto como enriquecimiento personal y social.
- **La educación inclusiva.** Sostiene que las culturas minoritarias no tienen porque estar obligadas a comportarse ni a adoptar las costumbres de la cultura mayoritaria, sino que se debe promover la inclusión de estos en la sociedad sin apartar sus costumbres e historias de vida.

Algunas propuestas o recomendaciones pedagógicas concretas las encontramos en la siguiente figura.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los educadores deben ser conscientes de las prácticas sociales que llevan a cabo en la interacción con niños de minorías étnicas, porque, aunque los profesores no suelen creer en la supremacía de una cultura en concreto, muchos emplean prácticas escolares que enfatizan las características y diferencias de la cultura dominante frente a la minoritaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se debe hablar abiertamente de las diferencias raciales y culturales, los niños deben considerar el aula como un espacio seguro para hablar de temas considerados “tabú” como son las diferencias raciales, la discapacidad, etc. Los programas de intervención que se han desarrollado en este ámbito son los que mejores resultados han proporcionado a la hora de reducir los prejuicios.
<p>Fuente: Adaptado de Enesco y Guerrero (2012).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ La mayor parte de la educación para la tolerancia se consigue mediante el ejemplo. Hablarle al niño sobre el respeto a la diferencia es necesario, pero es más eficaz ver a los adultos actuar con los demás para aprender mejor la lección. ○ Familia y la escuela, padres y maestros deben ser conscientes de su pensamiento estereotipado y tomar conciencia de sus propios sesgos para poder prevenir el prejuicio y esta opción educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es mejor hablar sobre lo que ocurre en su vida cotidiana que de teorías abstractas. A diario los niños tienen diferentes experiencias que podrían ser objeto de discusión en clase como pueden ser programas de televisión, noticias que alcancen a su entendimiento o hechos que suceden en su entorno o en la escuela, por lo que nociones abstractas como “justicia” o “igualdad” quedan fuera del entendimiento del niño, no comprenden lo que esto significa. Así que lo mejor es, aunque sea difícil, favorecer su empatía natural poniéndose en el lugar de los otros ofreciéndoles maneras sencillas de hacerlo.
<p>Fuente: Alegret (1992, citado por González, s.f.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ El cambio de los objetivos curriculares por otros más emocionales y afectivos que involucren a alumnos y profesores de forma directa en la acción antirracista. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La incorporación de la acción social de enseñantes y alumnos donde ambos se convierten en críticos sociales reflexivos y agentes de cambio social en la lucha contra las desigualdades. ○ Erradicar la negligencia ante el tema del racismo en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad.
<p>Fuente: Martínez Ambite (2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ La conducta no racista y discriminatoria se fomenta y logra desde el conocimiento, la apertura de ideas, la comunicación y la libertad de conciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se deben enseñar valores y condiciones desde la educación formal, desde el hogar y desde la educación no formal

Figura 2. Recomendaciones pedagógicas para evitar el nacimiento del prejuicio cultural y el racismo.



RACISMO, XENOFOBIA E ISLAMOFOBIA: LA EXCLUSIÓN DEL COLECTIVO MUSULMÁN

Bastaría realizar un análisis de la realidad para tomar conciencia sobre como el racismo, la xenofobia y la islamofobia están presentes en nuestra sociedad. Según Recio (2016), la mayor parte de las denuncias que llegan a las oficinas de SOS racismo en España son conflictos y agresiones racistas (27,53%), seguido de denuncias de racismo institucional (21,6%) y problemas con la seguridad pública (17,81%), denegación de acceso a prestaciones y servicios públicos(11,74%), discriminación laboral (19,53%), denegación de acceso a servicios privados (6,48%), problemas relacionados con agentes de seguridad privada (3,24%) o casos relacionados con la extrema derecha (0,81%).

La plataforma ciudadana contra la islamofobia (2016) recogió 573 incidentes racistas y categorizó en 5 grandes grupos el tipo de manifestación islamófoba: a) Estigmatización, ofensas, insultos y calumnias; b) La explotación de miedos, amenazas y falsificación de información; c) Entrevistas y artículos divulgativos de islamofobia; d) Incitación, apoyo y actos de intolerancia, discriminación y violencia y e) Campañas, propaganda, música del odio, agitación en redes y activismo. Esta plataforma también muestra como esta creciendo el sesgo islamófobo entre los discursos de ciertos líderes políticos (p.e. el veto musulmán establecido por Donald Trump y otros líderes de la ultraderecha en países centroeuropeos) y el evidente sentimiento de rechazo a los refugiados. A ello se suma el acusado aumento de actitudes islamófobas que generan los múltiples atentados terroristas que se realizan en nombre del Islam (Madrid, Londres, París, Manchester, Siria, Kabul, Barcelona, Cambrills,...) máxime cuando son acciones realizadas por jóvenes musulmanes, de segundas y terceras generaciones, que en territorio europeo que han pasado por el sistema educativo o el sistema de protección de menores del país receptor y que “parecían integrados” en la sociedad de acogida. A modo de ejemplo, en Ceuta, siempre se escucha un doble discurso que insiste en distinguir entre el “ellos” y el “nosotros” como seña de identidad para diferenciar a una comunidad (la musulmana) de otra (la cristiana). Así, es muy conocido y citado e estudio de Calvo Buezas (2002), que en una encuesta sobre desafíos de la convivencia intercultural en Ceuta y Melilla realizada a alumnos musulmanes y cristianos, según sexos, reveló que el 83,3 % de los alumnos cristianos sentían antipatía hacia los musulmanes mientras que el 70% de las alumnas cristianas pensaban lo mismo. Más recientemente, Sánchez-Núñez, C.A. y Ramos Peula (2016) señalan la existencia de un racismo incipiente hacia los menores extranjeros no acompañados que están siendo criminalizados como colectivo ante ciertos delitos y episodios de violencia en la ciudad, tornándose urgente intervenciones a diferentes niveles que permitan la protección de estos menores y la consecución de una verdadera integración social y educativa.

El racismo se está transmitiendo a niños y adolescentes a través de su entorno más cercano y medios de comunicación, es decir, los menores exhiben prejuicio temprano influenciados por efectos familiares, así como por modelos desarrollados a través de interacciones con otros niños o adultos, interacciones ahora mediatizadas y catapultadas en la actualidad ya que si antes “los chavales tenían una capacidad de hostilidad mínima,





ahora pueden hostigar en el colegio, en las redes, por whatsapp...” (Carmona, 2017). Y esta realidad no es reciente ni puntual y vienen siendo constatada en los últimos años (véase p.e. el informe “Musulmanes en la Unión Europea”, 2007).

Después de siglos los gitanos ahora no son el colectivo que más sufre el racismo en la escuela. Según la encuesta escolar sobre racismo que elabora desde 1986 el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense, desde el año 2002, tras los atentados de Nueva York del 11-S, es el colectivo marroquí (musulmán) quién sufre mayor racismo en la escuela (Ruiz del Árbol, 2008).

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SOCIAL-CULTURAL y EL PREJUICIO TEMPRANO EN LA INFANCIA.

El prejuicio es una actitud negativa basada en suposiciones equivocadas. Cuando nacemos estamos exentos de prejuicios, estereotipos o cualquier tipo de racismo, xenofobia. Por tanto, si los niños en su infancia llegan a tener algún tipo de prejuicio es debido a las influencias que reciben de su entorno más próximo, ya sean procedentes de la familia, de amigos, de vecinos, de profesores, de iguales, etc. Las experiencias comunicativas y vivencias cotidianas que se presentan en la infancia definen por tanto el carácter y la forma de afrontar el mundo (Zapata, 2015).

Durante la infancia los niños adquieren una comprensión más profunda de sí mismos y de su mundo, sienten curiosidad por las diferencias y empiezan a utilizar los estereotipos negativos predominantes sobre las personas, incluyéndose ellos mismos, para expresar sus pensamientos y orientar sus acciones (Brown, 2010).

El fenómeno por el que se comprende el grupo étnico y las características físicas del grupo al que una persona pertenece, por el que se identifica y categoriza a otros se denomina, “conciencia racial” y esta compuesta por tres factores (Guerrero, 2006): percepción (identificación de grupos étnicos por sus características físicas), actitudes y prejuicio (dirigidas de acuerdo con el grupo étnico observado) y autoidentificación (pertenencia a un grupo, de acuerdo con las características físicas).

Para dar una explicación al desarrollo de la conciencia racial en infantiles, Guerrero (2006, p.16-30), recopila las teorías más influyentes que desde el siglo pasado han intentado dar una explicación al fenómeno de cómo se aprende el prejuicio: teoría de la personalidad autoritaria (dado que los niños no pueden dirigir su hostilidad hacia los padres, aprenden a desplazar esos sentimientos negativos hacia personas, iguales, que tienen un estatus social más bajo), **teoría del reflejo social** (los prejuicios existen en la sociedad y el individuo termina por reproducirlos como un reflejo o aprendizaje vicario o de imitación), teoría de la identidad social (en línea con esta teoría, los niños de grupos subordinados suelen identificarse con el grupo dominante), teoría Socio-Cognitiva (que en línea con las etapas piagetianas del desarrollo intelectual sitúa la primera infancia como una etapa egocéntrica, de limitaciones cognitivas para entender propiedades



dinámicas de los grupos culturales o de perpetuación de diferencias culturales que pueden condicionar sobremanera la aparición del prejuicio cultural).

De un modo más detallado Aboud (1988) explicaba la evolución del prejuicio en la infancia en base a la teoría socio-cognitiva. Decía que el desarrollo de las actitudes étnico-raciales seguían el curso de dos secuencias evolutivas solapadas. La primera hace referencia al proceso que domina la comprensión de la realidad en el niño y la segunda se refiere al foco de atención. El momento evolutivo en que se encuentre el niño respecto a estas dos secuencias nos informará de su comprensión de las relaciones entre grupos étnicos e influirán en la intensidad y en la dirección del prejuicio. Si bien en la primera infancia (hasta los 5-6 años) las emociones y afectos dominan las experiencias del niño y su atención se focaliza en sí mismo y en personas concretas sin percibir las aún como miembros de un grupo, en la segunda infancia (a partir de los 6 años), los procesos que dominan la comprensión de la realidad son fundamentalmente perceptivos y el foco de atención se desplaza desde el propio individuo hasta el grupo desarrollándose la autoidentificación étnica al observar sus características respecto a las de su grupo de pertenencia siendo al inicio muy pronunciada la inclinación o preferencias hacia el propio grupo y de rechazo hacia lo distinto (los otros grupos), lo que define el momento álgido del prejuicio en la niñez.

ESTUDIO SOBRE EL PREJUICIO INFANTIL HACÍA EL COLECTIVO MUSULMÁN

Habiéndose constatado la tendencia o el aumento de episodios de racismo, xenofobia e islamofobia en nuestra sociedad como fenómenos derivados de la existencia de diversidad cultural, episodios especialmente catalizados por la globalización, la redes sociales y los atentados terroristas que en los últimos años se cometen en nombre del islam; cabe preguntarse si realmente se producen prácticas de educación intercultural y prácticas educativas inclusivas efectivas en contextos multiculturales y transfronterizos; cuestionarse si realmente desde la escuela se está trabajando para evitar el prejuicio existente en la sociedad hacia el colectivo musulmán, base de algunas de las conductas racistas y xenófobas observadas.

Es necesario y conveniente la realización de estudios empíricos que analicen si existe el prejuicio temprano en la infancia. Es fundamental realizar esfuerzos dirigidos a analizar cómo y cuándo los niños aprenden el prejuicio y el estereotipo que da origen al racismo y la segregación cultural con la finalidad de revertir la situación y promover prácticas sociales y educativas interculturales e inclusivas.





FINALIDAD	Diagnóstico del Prejuicio en la infancia hacía el colectivo musulmán
OBJETIVOS	Conocer y analizar las preferencias de amistad, de adultos referentes (docentes y cuidadores), y opiniones sobre los iguales atendiendo a rasgos fenotípicos culturales que revelen la existencia de prejuicio/no prejuicio hacía el colectivo musulmán.
METODOLOGÍA	Survey con ítems de respuesta dicotómica consistentes en fotografías de menores y personas de ambas culturas (opción dilemática). Simil. pruebas: “Rank test”, “Show me tests” y el “doll test” y aplicación de análisis descriptivo-correlacional. Ejemplo de ítems: ¿con quién de estos dos niños te gustaría jugar?, ¿cuál de estas dos personas te gustaría que fuese tu maestra?
PARTICIPANTES	Menores escolarizados en Ed. Infantil y en Ed. Primaria de 4-7 años con presencia equilibrada de culturas (musulmana y no musulmana) clasificados por pertenecer a centros/barriadas con mayor o menor diversidad cultural en el contexto fronterizo y multicultural de Ceuta.

Figura 3. Esquema o Diseño de un estudio diagnóstico del prejuicio infantil hacía el colectivo musulmán

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.

Brown, B. (2009). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Calvo Buezas, T. (2002). *Desafíos de la convivencia intercultural en Ceuta y Melilla*. Recuperado de <https://www.inmigracionyrazismo.es/>

Carmona, M. J. (2017, 26 de enero). *Racismo, una asignatura pendiente*. Diario Público. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/racismo-asignatura-pendiente.html>

Enesco, I.; Guerreo, S. (2012). El prejuicio en la niñez. Algunas pistas para entenderlo y mitigarlo. *Revista Padres y maestros*. N° 344, abril. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/525>

González, L. (s.f.). *Por una educación antirracista*. Recuperado de http://aulaintercultural.org/wp-content/uploads/2014/04/ed_antirracista.pdf



La diversidad cultural y el prejuicio infantil hacia el colectivo musulmán como retos para la inclusión educativa

Guerrero Moreno, S. (2006). *El desarrollo de la toma de conciencia racial: un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años* (tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

I.N.E. Instituto Nacional de Estadística) (2017). *España en Cifras 2017*. Recuperado de: http://www.ine.es/prodyser/esp_cifras/2017/index.html#1

I.N.E. (Instituto Nacional de Estadística)(2018). *Base de datos. Demografía y población. Estadísticas de Migraciones*. Recuperado de <http://www.ine.es/>

Jiménez-Gámez, R.A.; Sánchez-Núñez, C.A.; García García, M. y Cotrina García, M. (2011). *Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta*. En F.J. García Castaño y N. Kressova. Actas del I Congreso Internacional de Migraciones en Andalucía (pp. 123-137). Granada: Instituto de Migraciones.

La Vanguardia (10/02/2017). El 95 % del alumnado musulmán de Primaria y ESO no tiene clase de religión. *Diario La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20170210/414221240744/el-95--del-alumnado-musulman-de-primaria-y-eso-no-tiene-clase-de-religion.html>

Martínez Ambite, E. (2016). *Guía Educar contra el Racismo y la discriminación*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2016/07/19/nueva-guia-para-el-profesorado-educar-contra-el-racismo-y-la-discriminacion/>

Pellicer, M. R. (2008). *La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad*. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Vol. 2, págs. 699-708.

Plataforma Ciudadana Contra la Islamofobia (2016). *Informe anual. Islamofobia en España 2015*. Web Plataforma Ciudadana Contra la Islamofobia. Recuperado de <https://plataformaciudadanacontralaislamofobia.wordpress.com/>

Ramírez-Fernández, S. García-Guzmán, A. y Sánchez-Núñez, C.A. (2011). *El Éxito escolar, ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: C.E.A.P.A. Recuperado de <https://www.ceapa.es/content/el-éxito-escolar-¿cómo-pueden-contribuir-las-familias-del-alumnado>

Recio, E. (2016, 16 septiembre). La mitad de los conflictos racistas en España se produce entre vecinos. *Diario El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/16/57dbe998268e3ef3338b458a.html>

Ruiz del Árbol, M. (8/12/2008). El racismo en las escuelas se ceba con los musulmanes. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2008/12/08/educacion/1228690801_850215.html

Sánchez-Núñez, C.A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Sánchez Núñez, C.A. y Ramos Peula, L.E. (2016). Análisis del fenómeno los mena en la ciudad fronteriza y multicultural de Ceuta. Elementos para la integración social y educativa. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 2. (2), pp. 57-83. Recuperado de <http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path%5B%5D=74>

Torres, J. (1996). Educación Antirracista: Diversidad y Justicia Social en las Aulas. En B. Zúñiga (Coord.). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social* (pp. 209-246). Barcelona. Icaria. Recuperado de <http://jurjotorres.com/?tag=educacion-antirracista>

SOS Racismo (s.f.). *Federación S.O.S. Racismo*. Recuperado de <https://sosracismo.eu/>

Zapata, P. (2015). *La cultura en la primera infancia*. Recuperado de <http://agenciatechotiba.org/la-cultura-en-la-primera-infancia/>



REFLEXIÓN NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL IMPULSADA POR LA CONVIVENCIA Y LA MEDIACIÓN

GARCÍA ORTIGOSA, MARÍA DEL CARMEN

Universidad de Málaga, España
mariadelcarmengarciaortigosa@gmail.com, España

Resumen. En este documento nos centraremos en reflexionar sobre la importancia de la inclusión a través de la educación en valores, para la aceptación, respeto y enriquecimiento entre varias culturas. Definiremos los conceptos multiculturalidad e interculturalidad, así como la diferencia entre ambos. Seguidamente veremos cómo prevenir muchos de los conflictos ocasionados entre culturas. Para ejemplificarlo, nos basaremos en las vivencias obtenidas durante la realización de mis primeras prácticas, realizadas en un centro educativo de secundaria, el cual contaba con alumnos de 12 nacionalidades diferentes. Reflexionaremos sobre la evolución y los logros que ha adquirido dicho centro en relación a la convivencia, respeto e interacción entre culturas. Todo ello ha sido favorable gracias a la mediación de conflictos, y a la participación e implicación de todos los educandos. Tenemos que entender que, la atención a cualquier diversidad implica creer, que cada uno es único y singular. No podemos pretender que el niño/a se “adapte” al modelo escolar con sus normas y reglas preestablecidas, sino todo lo contrario, que la escuela busque alternativas basadas en la convivencia, con el propósito de respetar a la individualidad, creencias y el ritmo de cada uno. Además, se conseguirá favorecer el acercamiento e intercambio entre culturas, porque las diferencias nos enriquecen.

Palabras clave: interculturalidad, educación, inclusión, convivencia, mediación.





INTRODUCCIÓN

La importancia de la inclusión radica en un sistema educativo que atiende a la diversidad, preocupándose por minimizar las barreras para que todos y todas participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales... Un sistema educativo en el que el acceso a la educación esté garantizado, sin la existencia de ningún tipo de exclusión, donde todos tengan las mismas oportunidades de adquirir un aprendizaje relevante. Tenemos que construir un lugar en el que los alumnos/as aprendan a respetarse y convivir juntos. Un lugar donde la calidad de las experiencias adquiridas puedan ser aplicadas tanto para mejorar los resultados escolares como para favorecer su integración en la sociedad.

Para conseguirlo, tenemos que comenzar aceptando las distintas diferencias, fomentando el trato equitativo de todos y cada uno de los y las estudiantes. Apostar por una escuela que busque infinitas formas de responder adecuadamente a la diversidad, que estimule a sus alumnos/as y que les transmita los valores necesarios para alcanzar un juicio y criterio propio.

Todo ello, no será posible sin la participación e implicación de todos los educandos. Pero la evolución no solo está en manos de las Administraciones Públicas, sino que los agentes sociales, la sociedad entera es quien dispone de instrumentos y posibilidades para impulsar su consolidación, desarrollo y concienciación de las personas. Hay que entender que, la atención a cualquier diversidad implica creer que cada uno es único y singular. No se pretende que el niño se “adapte” al modelo escolar con sus normas y reglas preestablecidas, sino todo lo contrario, que la escuela busque alternativas basadas en la convivencia, con el propósito de respetar a la individualidad y el ritmo de cada uno.

A lo largo de estas páginas, hablaremos de inclusión, pero principalmente, nos inclinaremos hacia la inclusión cultural. Unida al aprendizaje para centrarnos en la importancia del respeto mutuo y la tolerancia. Debemos a valorar a las personas como tal, luchar porque nadie se sienta infravalorado, porque todos somos iguales, y las diferencias nos enriquecen.

MARCO TEÓRICO

Nos apoyamos de Casanova, M. A. (2005), cuando expone que la pluralidad de culturas es un hecho que se da en toda España; en unas zonas más causada que en otras, la mayoría de las veces en función de la oferta laboral que cada una presente. La respuesta social para la convivencia se puede abordar desde dos posturas básicas, según los objetivos que se pretendan alcanzar a medio y largo plazo: la multiculturalidad y la interculturalidad.

Definimos multiculturalidad, como la manifestación y el reconocimiento del pluralismo cultural, a consecuencia de las distintas culturas y sus celebraciones



Reflexión narrativa de una experiencia en educación intercultural impulsada por la convivencia y la mediación

correspondientes, promoviendo la no discriminación. Según Casanova, M. A. (2005), la multiculturalidad es el modo de aceptar y de interpretar la existencia de varias culturas en un mismo concepto. Supone, básicamente la coexistencia de diferentes culturas en igual espacio y tiempo. Se dan unidas temporal y espacialmente, pero con la suficiente lejanía actitudinal como para evitar la relación entre ellas.

De modo que apreciamos la coexistencia de distintas culturas, pero sin tener en cuenta la forma en la que pueden llegar a interactuar y relacionarse, desarrollando cada colectivo social su cultura de modo independiente.

Todo esto se debe al orgullo cultural, donde entra en juego el papel de la población mayoritaria, que se encarga de censurar y eliminar aquello que no está relacionado con sus intereses. Intentan someter a las demás culturas en su modelo, y no les deja espacio para que puedan manifestarse libremente. De esta forma, surgen los estereotipos y el complejo de superioridad, lo que supone un peligro para la permanencia del resto de culturas.

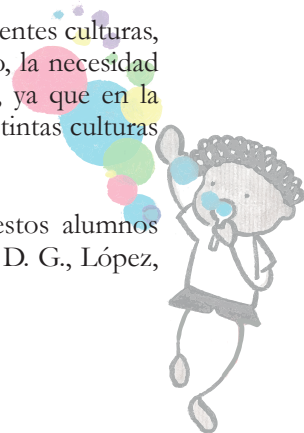
Por otro lado, entendemos la interculturalidad como la relación de dos o más culturas en igualdad de condiciones, posibilitando y favoreciendo la comunicación, el diálogo, la integración, la convivencia, la unión, entre otros. Tal intercambio no tiene que ser solo pensado en términos étnicos sino también, a partir de la comunicación y el aprendizaje permanente entre valores, los conocimientos, grupos, personas, tradiciones... Con la finalidad de que se fomente el respeto mutuo y el desarrollo integral de las capacidades de los individuos, así como de los colectivos, dejando atrás sus diferencias culturales y sociales.

Según Casanova, M. A. (2005), podemos definir el modelo intercultural como el que promueve la convivencia entre varias culturas, con respeto hacia las diferencias de cada una. Se pretende que las personas culturalmente diversas se conozcan y se relacionen, de modo que busque lo común y se enriquezcan con lo diverso.

Entre las diferencias que podemos encontrar entre ambos conceptos, principalmente, destacamos que la manera de entender el “racismo” es totalmente distinta. El multiculturalismo sólo se encarga de transmitir actitudes y creencias, sin embargo, el interculturalismo, se preocupa por la situación económica, social, educativa..., de las personas.

De tal manera que, la multiculturalidad es la coexistencia de diferentes culturas, mientras que la interculturalidad se basa en la convivencia. Sin embargo, la necesidad de inclusión la vemos reflejada en el desarrollo de la interculturalidad, ya que en la multiculturalidad se aceptan las diferencias, pero no interactúan las distintas culturas para enriquecerse (las culturas se desarrollan de forma independiente).

Los centros escolares españoles han ido acogiendo a todos estos alumnos inmigrantes, pero... ¿realmente son integrados? García, M. G., Corona, D. G., López,





C. B., y Muñoz, I. A. (2012), definen centro inclusivo como aquel que realiza cambios planificados por el mismo para resolver problemas específicos generados por el número de alumnos inmigrantes de sus centros, evitando prácticas de exclusión.

¿Cómo podemos acabar con los conflictos y prejuicios culturales? ¿Cómo podemos lograr el respeto e interacción entre culturas? ¿Cómo podemos educar en interculturalidad? Según Leiva Olivencia, J. J. (2012), concebimos a los docentes como educadores y no como simples transmisores de información, los docentes son los encargados de fomentar un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad. Hemos de admitir que aún hay muchos docentes que se encuentran pasivos ante esta realidad de diversidad cultural y ello repercute negativamente a los centros educativos que quieren convertirse en espacios donde aprender a convivir sea la clave fundamental de las prácticas pedagógicas.

Existen tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva o visión sobre la interculturalidad. Según Del Arco (1998) en Leiva Olivencia, J. J. (2012), en primer lugar, nos hallamos con docentes que admiten que las culturas minoritarias de los alumnos/as inmigrantes suponen un déficit para el buen desarrollo de las competencias escolares en el proceso académico habitual. En segundo lugar, nos localizamos a los profesores/as que tienen mayor sensibilidad con la existencia de la diversidad cultural en la escuela, pero no piensas que ello pueda suponer grandes cambios en la actividad profesional. Por último, nos encontramos con profesores/as muy receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia.

OBJETIVOS

Nos apoyamos de Leiva Olivencia, J. J. (2012), cuando dice que, el conocimiento intercultural es la base de un progreso social y personal, donde conocer al otro suponga el conocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para fomentar la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad.

Para ello, según Soriano Ayala, E. (2007), necesitamos construir una sociedad plural y democrática, que dé cabida a todos los grupos culturales con el mismo status, donde no se nieguen las diferencias, en la que se busquen puntos de encuentro. Donde a pesar de los posibles conflictos, se puedan solucionar dialogando, mediando y negociando.

Necesitamos que el docente no etiquete a los alumnos de las diferentes culturas, de este modo, evitaremos estereotipos negativos para el desarrollo educativo adecuado de ese alumnado. Que los profesores/as presenten una actitud positiva en predisposición al diálogo (tanto con los alumnos/as como con los familiares). Y sobre todo que cada acción sea reflexionada.



Reflexión narrativa de una experiencia en educación intercultural impulsada por la convivencia y la mediación

El docente de un centro intercultural debe promover la comprensión, de modo que encontraremos cambios en la propia mentalidad del profesorado. Debe hacer ver los conflictos desde una perspectiva positiva, para concebirlos como oportunidades. A raíz de cada conflicto, tenemos la oportunidad de aprender de él y crecer como personas. De este modo, les acercará hacia una buena convivencia y fomentará el enriquecimiento de su alumnado y familiares desde el respeto en sus diferencias.

Sin embargo, como principal objetivo, destacamos la importancia de trabajar la interculturalidad en todos los centros, ya sean o no ricos culturalmente. Ya que es necesario que todos los alumnos y alumnas adquieran esos valores de respeto e inclusión... necesarios para relacionarse en los posibles contextos de la vida.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

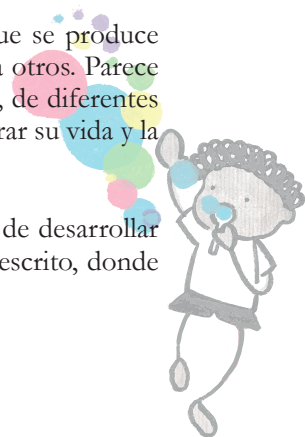
Siempre he reflexionado sobre la importancia que tiene educar en valores de respeto hacia la inclusión cultural, por ello, para ampliar mis conocimientos, decidí realizar mi practicum I de pedagogía en un centro que contara con la presencia de inmigrantes. Quería analizar hasta qué punto se daba la inclusión-relación entre culturas, cómo la trabajaban, a qué problemas se enfrentaban y las medidas que tomaban al respecto.

El centro que escogí, acogía a doce nacionalidades distintas. Si contextualizamos un poco, vemos que está situado en un barrio pobre. Las personas que viven en esta zona tienen un nivel sociocultural medio-bajo, exceptuando a las familias que habitan en las zonas construidas recientemente más modernas. El contexto en el que se desarrolla una persona le influye en su aprendizaje, por ello, debido a estas circunstancias sociales, el centro es de compensatoria para suplir las necesidades existentes.

A pesar de las dificultades que se presencian en este contexto, podemos llegar a alcanzar la interculturalidad, pero es tarea difícil, puesto que muchos de los alumnos/as que entran por primera vez a este centro de secundaria, no se encuentran concienciados, ni tienen adquiridas las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad e interactuar con una diversidad de personas. La mayoría de ellos, ya tienen adquiridas unas conductas y patrones sociales excluyentes, puesto que tanto las actitudes de los alumnos y alumnas como la de sus familiares están muy interiorizadas y se dificulta aún más el cambio.

Según Casanova, M. A. (2005), la pluralidad cultural es algo que se produce en la sociedad debido a la movilidad de unas personas de unos lugares a otros. Parece mentira que en la actualidad haya personas que se extrañan de que otras, de diferentes países elijan el cambio de tierra y de costumbres con la finalidad de mejorar su vida y la de sus hijos.

Si queremos mejorar esta situación, los centros educativos han de desarrollar la labor de educar para la ciudadanía en un contexto adverso como el descrito, donde





Liderando investigación y prácticas inclusivas

al choque de culturas es inevitable (puesto que cada una tiene sus propias creencias y costumbres). Los docentes han de reflexionar y revisar su propia función social y su responsabilidad. Pero además, en este caso, se han llevado a cabo otras medidas para afrontar los conflictos, como por ejemplo un plan de convivencia y la implantación de la mediación.

Hemos de señalar que hace unos años este centro era muy conflictivo, aunque aún queda por mejorar, son muchos los logros que han conseguido gracias a la implicación por mejorar la convivencia y al programa de mediación para resolver todo tipo de conflictos.

Este centro, organiza actividades formativas extraescolares para todo el alumnado que quisiera formar parte del equipo de mediadores. Las reuniones eran muy dinámicas y divertidas, además de enriquecedoras. Se les hacía ver a los alumnos/as la importancia del respeto, valores, técnicas de escucha... La mediación no puede reducirse a una mera resolución del conflicto, no podemos solucionarlo de cualquier manera. Es muy importante la forma en la que se resuelve un conflicto, por ello, la mediación busca fundamentalmente un acercamiento y estrechamiento de la relación entre las partes.

La función de los mediadores no es resolver el conflicto que corresponde a las partes, sino que les ayudan a entenderse y a generar confianza mediante el proceso de resolución. Además, proponen procedimientos para la búsqueda conjunta de soluciones. Están atentos a los valores por los que se guían o dicen guiarse pero sin juzgar a las partes.

¿A quiénes se les ofrecía la oportunidad de ser mediado? Cualquier alumno/a del centro podía serlo, pero como requisito era necesario mostrar buenos valores y no ocasionar ningún conflicto. Uno de los puntos a favor era motivar al alumnado conflictivo para que mejorara sus actitudes, y ayudara a sus compañeros en el proceso de mediación. De este modo, mejoraban muchos de los estudiantes, puesto que cuando confías en alguien y le das la oportunidad de hacer algo, le haces sentir especial y capaz de lograrlo.

La mediación no asegura la resolución de todos los problemas, pero sí la implicación de ambas partes del conflicto, en el sentido de empatizar con el compañero, reflexionar y tratar los sentimientos, desarrollar la escucha activa y promover el diálogo. Lo cual no solo es positivo para la convivencia del centro, sino que los alumnos y alumnas aprenden a resolver conflictos, para que el día de mañana sepan afrontar, mediar y solucionar sus propios problemas.

La formación de mediadores ha provocado que la inclusión en el centro sea positiva y enriquecedora. Los alumnos/as aprenden a afrontar los conflictos desde una perspectiva diferente, desarrollando una actitud positiva ante ellos.



EVIDENCIAS

Gracias al periodo de prácticas en ese centro, pude utilizar varias técnicas de recogida de datos como la observación durante todo el proceso o los registros anecdóticos recogidos en el diario de campo.

El acercamiento a la interculturalidad, además de fomentarse con el programa de convivencia y formación de mediadores, podemos observarlo en el proceso de socialización que llevan a cabo los profesionales. Según Pérez Gómez (2000), la socialización es la adquisición natural y acrítica de la cultura en la que uno se encuentra inmerso (con-texto), sujeto “sujetado”.

La socialización era un elemento muy importante, un aspecto imprescindible para que los alumnos y alumnas aprendieran a desarrollarse en todos los ámbitos. En el clima de la propia clase, se tenía mucho en cuenta valores de convivencia, el respeto, el compañerismo, la equidad... Para potenciarlo aún más, los docentes del centro, se encargaban de transmitir al alumnado valores y normas, a través de las actividades y dinámicas que se llevaban a cabo en las horas de tutoría.

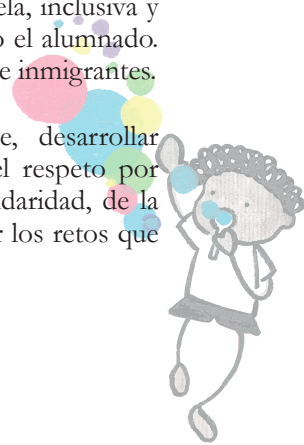
CONCLUSIONES

Uno de los principales problemas que pueden influir en la educación intercultural sería la escasez de recursos del sistema, ya que esto conlleva a una desmotivación por parte del profesorado, alumnado y familias. A su vez, lo vemos reflejado en la falta de implicación en el centro educativo, que conllevaría a otro gran obstáculo, el miedo ante lo desconocido. Provocando que un gran número de alumnos/as no se sientan integrados en los centros educativos, tanto por parte de sus propios compañeros como del profesorado.

En algunos de los centros no existen puentes emocionales, se le da poca importancia al alumnado, no se estrechan lazos para conocer y llegar al resto de personas, de modo que, si no les conocemos realmente, no podemos empatizar con ellas ni perder ese temor.

Depende de todos nosotros concienciar sobre la importancia de este tema, para que cada uno gracias a los valores personales que tenga, sea capaz de respetar a todas las personas por igual. Debemos apostar por un nuevo modelo de escuela, inclusiva y comprensiva, una escuela abierta a la diversidad que dé respuesta a todo el alumnado. Donde se trabaje la interculturalidad con la presencia o sin la presencia de inmigrantes.

El futuro de los ciudadanos debe formarse integralmente, desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y desarrollar valores a través del respeto por la diversidad y las características específicas de cada persona, de la solidaridad, de la tolerancia y la igualdad se puede formar una persona capaz de enfrentar los retos que impone la sociedad actual.





La atención a la diversidad cultural debe ser un compromiso moral y ético, para promover la equidad. Si queremos formar una sociedad democrática, debemos promover la convivencia. Mediante la educación intercultural podremos prevenir cualquier tipo de discriminación y la segregación, y para ello tenemos que fomentar el pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casanova, M. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (Ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-40). Madrid: La Muralla.
- Esteve, J. M. (2004). *La formación del profesorado para una educación intercultural*. Bordón, 56. pp. 95-115.
- García, M. G., Corona, D. G., López, C. B., y Muñoz, I. A. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva¹. Effective Measures in Attention to Cultural Diversity from an Inclusive Perspective. *Revista de educación*, 358, 258-281.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Soriano Ayala, E. (2007). Convivir entre cultural. Un compromiso educativo. En E. Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 99-123). Madrid: La Muralla.





Xavier

4

Atención y desarrollo en la primera infancia

ATENCIÓN Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA

MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO

Universidad de Granada, España
aminan@ugr.es

Resumen. El desarrollo en la primera infancia constituye un asunto de primera importancia para la educación de todos/as. Es necesario detenernos en qué entendemos por desarrollo y cuáles son los principales logros en cada etapa en la primera infancia. Aunque la plasticidad neuronal dura toda la vida, la primera infancia es particularmente importante, porque esta plasticidad, esta flexibilidad para formar huellas en itinerarios neuronales es mayor, es más fácil. Por ello con las personas con discapacidad más que con nadie debemos aprovechar estos momentos de máxima neuroplasticidad. Debemos por lo tanto utilizar las estrategias oportunas para facilitar la adquisición de los aprendizajes fundamentales en la primera infancia. En este sentido se sugiere usar el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje para aplicarlo en la educación infantil para la diversidad. Las líneas de investigación actualmente se centran en las actitudes de profesionales ante la inclusión, averiguar las estrategias de enseñanza diferencias y los efectos que tiene la educación inclusiva en profesorado, alumnado y familias. Existen otros temas de investigación que necesitarán desarrollo tales como darle la voz a las propias personas con discapacidad, aspectos organizativos de las instituciones, así como estrategias de liderazgo para la inclusión.

Palabras clave: Desarrollo, Primera infancia, Inclusión, Diseño Universal de Aprendizaje.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

La educación infantil es la que produce el mayor rendimiento en cuanto a adaptación social de los niños. Los Estados Miembros deberían invertir más en la educación infantil como medio eficaz para sentar las bases del aprendizaje posterior, prevenir el abandono escolar e incrementar la igualdad en los resultados y en los niveles globales de competencia. (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2009)

INTRODUCCIÓN

La primera infancia constituye una etapa del desarrollo especialmente importante en la que el cerebro se desarrolla notablemente. El periodo que va desde el nacimiento hasta los ocho años es el momento de mayor neuroplasticidad. Es necesario por lo tanto, presentar contextos ricos en estímulos para el aprendizaje, ya que en estos momentos los niños/as reciben una mayor influencia de ellos. La plasticidad neuronal ocurre de manera constante, incluso mientras dormimos. Recibimos estímulos y realizamos acciones que modifican a su vez el entorno, que emite nuevos estímulos, y así va cambiando nuestro cerebro. Esta neuroplasticidad depende en gran medida de la mediación de un adulto que dirija el proceso de modelado, hacia finalidades concretas. Con la repetición variada de conexiones sinápticas con significado dichas conexiones neuronales se hacen más estables, se va produciendo el aprendizaje. “La neuroplasticidad se define como la capacidad que tiene el sistema nervioso para responder y, sobre todo, para adaptarse a las modificaciones que sobrevienen en su entorno” (Flórez, 2007, p.11) La plasticidad sináptica, según Hebb (2015), es la “habilidad natural de las neuronas de establecer comunicación con otras para crear y fortalecer huellas en los senderos neuronales”. De ahí que sea tan importante que el profesorado sea capaz de activar los conocimientos previos de los alumnos. Dice el autor anterior que “si se logra activar alguna red neuronal que haya dejado una huella, es mucho más probable que se fortalezca y conecte nueva información a la red neuronal ya existente”. La metáfora de las huellas sinápticas o “autopistas” pueden ayudarnos a comprender el aprendizaje y ayudarnos a tomar decisiones en el aula.

Por esto es tan importante el aprendizaje en la familia, la Escuela infantil y Primaria, con el que se va produciendo un desarrollo integral: social, emocional, cognitivo y físico que se configura en un todo holístico.

Pero qué es el desarrollo. Observemos por ejemplo las conquistas que suelen destacarse a los tres años (Patzlaff y otros, 2017):

- Imitación: la base del pensar.
- La adquisición del lenguaje y el desarrollo del pensar
- La formación de la memoria y el desarrollo del pensar
- El juego infantil: expresión del desarrollo del pensar



- El propio pensar despierta
- El propio yo despierta
- Los ayudantes invisibles del niño

Siguiendo a Patzlaff y otros (2017), el desarrollo de cada niño se produce de manera individual, aunque en líneas generales también podemos pensar en que se rige por una ley fundamental: la transformación gradual o metamorfosis. Estos autores indican que el concepto de desarrollo que comúnmente se usa en la pedagogía es erróneo. En la pedagogía habitualmente se usa el concepto de desarrollo como un proceso lineal, sometido de principio a fin a las mismas normas. Sin embargo el desarrollo se produce en fases que se rigen por diferentes pautas. Cada fase tiene normas diferentes. Igual que en las plantas, es diferente cuando echa raíces y crece el tallo principal, que cuando va a nacer una flor. Son etapas diferentes con pautas y normas diferentes, son procesos de lo más dispares. Así podemos tomar, según los autores las siguientes consideraciones, que pueden sernos útiles cuando pensamos en el desarrollo:

- “En cada etapa del desarrollo el tema es uno completamente distinto.
- Cada etapa de desarrollo establece la base para la siguiente.
- Cada etapa necesita de un tiempo. Cuanto más tiempo tenga para madurar, más seguro será el fundamento para los siguientes pasos.” (p.20)

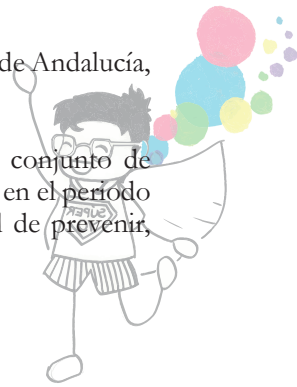
La atención a la primera infancia es especialmente importante para niños/as en riesgo de exclusión social, siempre que pongan en marcha actuaciones que compensen las deficiencias del contexto familiar y social con objeto de combatir las desigualdades. También es necesario tener en cuenta, en el caso de personas con discapacidad, la necesidad de proporcionar Atención Temprana en coordinación con la Educación Infantil y familiar.

En este sentido debemos tener en cuenta el enfoque de la UNESCO que ha sido reforzado por la Agenda 2030 de Educación, en particular en lo relativo a la meta 4.2 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4:

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Las leyes en España, como ocurre con la LEA (Ley de Educación de Andalucía, 2007) ponen de manifiesto la importancia de la etapa de cero a seis años:

La Administración de la Junta de Andalucía debe establecer el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil, con especial atención en el periodo de cero a seis años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir,





Liderando investigación y prácticas inclusivas

detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo.

La primera infancia es por tanto un momento especialmente importante para la educación en la familia, en la Escuela infantil y en la Atención Temprana, que deben estar debidamente coordinados.

Destacamos en la fundamentación de este tema los principios del desarrollo del ciclo vital de Baltes y otros (2005), que se citan en Escribano y Martínez (2016):

- El desarrollo dura toda la vida. El ser humano se va adaptando a los cambios que se van sucediendo en el entorno a lo largo de las etapas de vida. **Cada período es afectado por lo que sucedió antes.**
- El desarrollo involucra **ganancias y pérdidas** en lo biológico, psicológico y social. Es multidimensional. A veces se gana en una dimensión y se pierde en otra.
- Las influencias provenientes de la **biología y la cultura** cambian a lo largo del ciclo de vida. Así podemos tener en cuenta la capacidad física, que se encuentra en cambio a lo largo de la vida y las relaciones con los demás, con la tecnología y todo lo que tiene que ver con la cultura también está en cambio o podemos cambiar nuestra relación con dichos estímulos.
- El desarrollo involucra una distribución cambiante de **recursos**. Todos invertimos recursos diferentes de tiempo, energía, talento, dinero y apoyo social para nuestro desarrollo.
- El desarrollo es modificable. La **plasticidad**, aunque como dijimos anteriormente tiene su momento álgido en la primera infancia es algo que existe toda la vida.
- El desarrollo es **influido por el contexto histórico y cultural**. Las personas estamos influidas por múltiples contextos.

Bajo esta idea del desarrollo, especialmente teniendo en cuenta el primer principio “Cada período es afectado por lo que sucedió antes”, desde la etapa infantil debemos mirar hacia la etapa adulta de autonomía e independencia. Y pensar que en este camino se van sucediendo varias etapas, en las que tiene mucha importancia la anterior. Por eso es tan importante la primera infancia, porque si se aprovechan las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo neuronal las etapas posteriores tendrán más potencialidad, más garantías de completar lo mejor posible las demandas de cada etapa. Por ello es recomendable cuando se tomen decisiones curriculares en infantil y primaria tener presente la mirada hacia la edad adulta, de esa manera podremos dar la importancia que tiene cada contenido curricular o cada aspecto del desarrollo. Los que ayudan en el progreso hacia la autonomía tendrán prioridad.



La primera infancia es una etapa de cimientos o trampolín para el desarrollo adulto, como ciudadano. Tan importantes son determinados conocimientos o habilidades básicas, como la anticipación para perder miedos por ser o no ser aceptado por los demás, para valerse por sí mismo, para ir ganando cada vez mayores cotas de autonomía propias de su edad y con la colaboración de la familia.

Las experiencias demuestran que cuando las personas con discapacidad tienen experiencias de autonomía, mejoran en todo, cambian totalmente. Se transforman en personas más autónomas, con nuevas responsabilidades y que influye en su estado anímico de manera más positiva. Madura su desarrollo en gran medida. De manera gráfica podríamos tener en cuenta que es como si dijera: “deja que yo lo hago solo”. Un objetivo muy importante de la etapa infantil es por tanto, hacer que se de cuenta que es capaz de hacer muchas cosas, que tome conciencia.

Puede ser de utilidad tener en cuenta los cuatro enfoques de investigación que suelen utilizarse (Escribano y Martínez, 2016):

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	ALGUNOS TEMAS DE INVESTIGACIÓN
DE APRENDIZAJE	Colaborativo, Fullan y Hargreaves.
COGNITIVO	Inteligencias múltiples, Gardner.
CONTEXTUAL	Bronfenbrenner y Vigotsky
NEUROLÓGICO	Descubrir fortalezas y compensar debilidades, Levin

Tabla 1. Enfoques de investigación que dan respuesta a las diferencias humanas. (Elaborado a partir de Escribano y Martínez, 2016)

Para hacer una atención a la diversidad en Educación Infantil e influir positivamente en el desarrollo de todo el alumnado aparece un relativamente nuevo concepto que puede ayudar en la construcción de Escuelas inclusivas. Se trata del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que consiste en cuidar que los productos y entornos sean de fácil acceso para el mayor número de personas sin necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial. La idea es, si disponemos de un entorno inclusivo, en el que de manera natural todos tengan acceso, estaremos poniendo las bases para la inclusión. El modelo DUA tiene su fundamentación en la psicología cognitiva, las ciencias del aprendizaje, la psicología del desarrollo humano y las neurociencias. (Rose y Gravel, 2010 citado en Alba, 2016). El DUA puede ayudar a eliminar barreras en el aprendizaje de todos los estudiantes.

A partir de este concepto podemos aplicar en la educación de la primera infancia los tres principios siguientes:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Proporcionar múltiples formas de implicación. Cada estudiante podrá implicarse más o menos en función de lo que le interese más.
- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido. Esto proporciona formas distintas de acceso a la información.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. En este sentido el alumnado podrá seguir diferentes estrategias de aprendizaje y expresarse también según sus preferencias.

Tiene sentido usar los principios y estrategias que puedan derivarse del DUA, puesto que la atención a la diversidad indica que debemos adaptar nuestra enseñanza a la diversidad de alumnado.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ATENCIÓN Y DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS

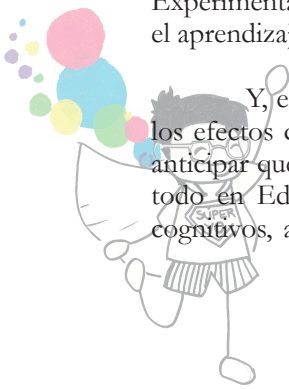
Para aproximarnos a las líneas de investigación que se están desarrollando sobre Atención y desarrollo en la primera infancia, en relación con las prácticas inclusivas, podemos apoyarnos en el trabajo realizado por Cardona (2008, citado en Escribano y Martínez, 2016). El trabajo de investigación según este autor se puede agrupar en tres líneas:

- “La inclusión y sus efectos en los alumnos, los profesores y los padres.
- Investigación sobre enseñanza en aulas inclusivas.
- Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión”. (p.113)

En las tres líneas están recogidos los aspectos más importantes de la inclusión, para cualquier etapa del sistema educativo. Si se tratara de ordenarlas según importancia podríamos leer al revés. En primer lugar de importancia se encuentran las actitudes. Quién ha profundizado en la atención a la diversidad sabe bien que es una condición indispensable tener una actitud positiva y adecuada sobre la diversidad humana y cree que es posible atender a las personas según sus necesidades y en situaciones de no discriminación ni exclusión.

El segundo lugar de importancia lo ocuparía la enseñanza en aulas inclusivas. Experimentar con metodologías y estrategias didácticas que fomenten la colaboración y el aprendizaje eficaz para todos/as y la adaptación en los elementos metodológicos.

Y, en tercer lugar, situaríamos la línea de investigación que pretende averiguar los efectos que tiene la inclusión en alumnos, profesores y padres. Aunque podemos anticipar que los efectos serán positivos. Si se hace bien la inclusión en las aulas, sobre todo en Educación Infantil, porque será la etapa que proporciona los “cimientos” cognitivos, afectivos, motóricos y sociales, los efectos en los alumnos, en los padres



y también en los profesores serán muy positivos. El desarrollo de los alumnos será más adecuado, más firme, como consecuencia los padres también tendrán una mayor satisfacción por comprobar el desarrollo de sus hijos y adquirir también ellos estrategias de ayuda. Y los profesores también se enriquecerán porque al convertir dificultades en oportunidades y comprobar el aprendizaje de todos de una manera inclusiva, aumentará su satisfacción profesional.

Los autores mencionados anteriormente también señalan como líneas importantes:

- La voz del alumno. (yo diría que también de las familias). Uno de los aspectos que nos interesa de esta línea es la narración que nos pueden hacer de las dificultades y barreras que tienen que superar y cómo las superan.
- La formación del docente y las competencias que deben adquirir para hacer posible la inclusión educativa.

Estamos de acuerdo en que ambas líneas son muy importantes. La formación del profesorado porque serán los que en última instancia tendrán que hacer posible la inclusión educativa. Y la voz del alumno y sus familias porque son los protagonistas que conocen mejor que nadie sus necesidades, y conocerlas de primera mano ayudará a ajustar las estrategias metodológicas.

Al realizar una búsqueda en la base de datos de las tesis españolas nos encontramos con los siguientes temas:

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL (TESEO):

- Efectos de las Medidas de atención a la diversidad en la Educación Infantil y Primaria para la prevención del fracaso escolar.
- Competencias docentes para la Atención a la Diversidad. Necesidades formativas del docente.
- Interculturalidad. Atención a la diversidad cultural (alumnos extranjeros).
- Autoevaluación de Centros educativos.
- Dirección.
- Atención educativa a enfermedades graves. (enfermedades oncológicas).
- Atención a la diversidad de calidad en centros educativos.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Atención a la diversidad en el aula. Planteamientos didácticos.
- Legislación sobre atención a la diversidad. Aspectos históricos.
- Atención a la diversidad de alumnos precoces y superdotados en las primeras etapas del ámbito instruccional.
- Individualización y Curriculum en la Educación Infantil. la actividad en el aula y la atención a la diversidad. Estrategias didácticas.

Hemos podido observar que hay una gran cantidad de temas en esta base de datos sobre Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.

NECESIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN EN ATENCIÓN Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA

Además de aumentar la investigación relacionada con cada una de las necesidades específicas de apoyo educativo, creemos que en relación con la atención y desarrollo en la primera infancia se debería incrementar la investigación relacionada con:

- Desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. Coordinación con la Atención Temprana y la familia.
- El uso de las TIC. Software y programas educativos para Educación Infantil y Atención a la Diversidad.
- La accesibilidad web para infantil.
- La adaptación de materiales curriculares.
- Efectos del uso de estrategias para un aula diferenciada.
- Existe otra línea no planteada, que no aparece reflejada en la clasificación anterior y que consideramos de interés. Se trata de averiguar las estrategias organizativas que favorecen la inclusión. Las estrategias organizativas se refieren a la dinámica en el centro, la colaboración del profesorado, la participación de las familias y la comunidad, las estrategias de liderazgo que facilitan el clima adecuado para la inclusión, etc. Así podemos destacar como ejemplo el plan estratégico para transformar los centros escolares en centros inclusivos de Climent (2009), algunas de las características de este plan son: dos profesores trabajando juntos en la misma aula, dedicar tiempo a la coordinación, estabilidad del profesorado, aplicar el index, elaborar un plan de mejora, uso de TIC, no etiquetar a nadie, espacios inclusivos, ...



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2009). Educación y Atención a la Primera Infancia. Madrid: Ministerio de Educación.

Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.

Flórez, J. (2007). *Bases Neurobiológicas de la atención temprana*. En Miñán, A. (Coord.), *De la Atención Temprana a la Escuela*. Granada: Nativola.

Escribano, A. y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.

Patzlaff, R. y otros (2017). *Directrices de la pedagogía Wladorf. Desde el nacimiento hasta los tres años*. Madrid: Rudolf Steiner.



BUENAS PRÁCTICAS DE SENSIBILIZACIÓN Y CAPACITACIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA COMO ESTRATEGIA DE EMPODERAMIENTO FAMILIAR

GARRIDO SANDINO, ANA LUPITA¹, MADRIZ BERMÚDEZ, LINDA², ANTÓN, PALOMA³

¹ Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
agarrido@uned.ac.cr

² Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
lmadriz@uned.ac.cr

³ Universidad Complutense de Madrid, España
palomanton@edu.ucm.es

Resumen. La atención temprana hace referencia a las intervenciones destinadas a “... dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos” (GAT, 2005, p.12). Es así como involucra no sólo a la niñez de 0 a 6 años, sino también a su familia o cuidadores y el entorno en el que se desenvuelve. Estudios realizados tanto a nivel nacional como internacional evidencian la falta de información que tienen las familias para poder desarrollar actividades de estimulación con los niños menores de seis años. Es por esta razón que la Universidad Estatal a Distancia desarrolla desde el año 2015 procesos de sensibilización y capacitación en atención temprana que lleven al empoderamiento familiar. La propuesta elaborada ha sido puesta en práctica con diferentes poblaciones infantiles y sus familias o cuidadores. Ello ha permitido ir consolidando el modelo, enriqueciéndolo con cada una de las cuatro experiencias que a la fecha se han llevado a cabo.

Palabras clave: atención temprana, riesgo neonatal, plasticidad cerebral empoderamiento familiar, primera infancia.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los avances en la medicina y la tecnología han llevado a la disminución de la tasa de mortalidad infantil. En el caso de Costa Rica, por ejemplo, en el período comprendido entre enero a junio del año 2014 se registraron 34.353 nacimientos y 271 defunciones infantiles. De estas últimas, el 75% de los casos ocurrieron en los primeros veintiocho días de nacido, por afecciones perinatales (Recio, 2014).

Este marco tan alentador, sin embargo, exige al país nuevos retos para dar respuesta a una población infantil que requiere de la atención temprana que favorezca su desarrollo integral y la interacción con el entorno; lo anterior por la exposición a factores biológicos o sociales de riesgo neonatal. Se considera que “los niños de alto riesgo o vulnerabilidad neurobiológica son aquellos que por sus antecedentes pre, peri o postnatales tienen una mayor probabilidad de presentar alteraciones en su desarrollo” (Barra y Alvarado, 2012, p.552). Estas alteraciones pueden ser de tipo cognitivo, motor, sensorial o de comportamiento, ya sea transitorias o permanentes.

Uno de los problemas iniciales que deben ser resueltos gira en torno a la falta de información y capacitación que tienen los padres de familia cuando se presenta alguna situación de riesgo durante el embarazo, el parto o después de éste. Es así como, en la mayoría de los casos, no son informados de los factores de riesgo que se han presentado en los períodos pre, peri, postnatal o de desarrollo temprano que afectan el proceso madurativo de su bebé, las intervenciones médicas que tuvieron que llevarse a cabo a raíz de éstas, las posibles secuelas derivadas de ello ni las acciones de estimulación que pueden realizar.

Es así como Baxter, Hidalgo, Meléndez, Madriz, Mora y Solano (2013) encontraron que un porcentaje significativo de las familias participantes en el estudio, tanto en Costa Rica como en México, no recibieron información de los médicos sobre la posibilidad de que su hijo naciera en forma prematura, del significado de “factor de riesgo” y los posibles factores de este tipo que podrían incidir en el desarrollo de sus hijos por la condición de prematuridad que presentaron.

Al desconocer los factores de riesgo a los que se vieron expuestos sus hijos, los progenitores y los cuidadores, no son conscientes de la importancia de brindarles la atención temprana necesaria para compensar sus efectos adversos y desconocen los beneficios que ésta puede tener en el desarrollo de los niños, así como la forma de estimular las áreas del desarrollo que se vieron comprometidas. Lo anterior se ilustra en el 45% de las familias costarricenses y el 38,5% de las mexicanas que señalan que no recibieron información sobre la importancia de la estimulación temprana. (Baxter, Hidalgo, Meléndez, Madriz, Mora y Solano, 2013).

En el caso de la investigación desarrollada por Chávez (2014, p.3) los progenitores “presentan deficiencias de conocimientos para brindar dicha atención en estimulación a sus hijos/as”.



Entre las premisas esenciales de este reto país, entonces, se ha de considerar que la detección y atención médica de los factores de riesgo neonatal debe conllevar la referencia oportuna para que el niño pueda recibir la atención temprana en las áreas del desarrollo comprometidas. En este proceso, es esencial informar a los padres de familia de las situaciones a las que se vio expuesto el niño, los posibles efectos en su desarrollo y la importancia de la atención temprana para evitar la aparición de una condición de discapacidad.

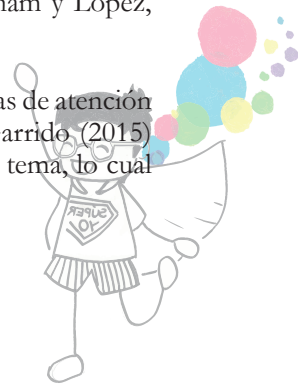
La atención temprana alude a las acciones emprendidas para “la prevención y la intervención de los niños que presentan situaciones de riesgo o alguna condición de discapacidad, así como las que se dirigen para garantizar las condiciones y la respuesta familiar ante éstas” (Garrido, 2015, p.29). El concepto tiene entonces una connotación tripartita al involucrar también a sus familias y al medio en el que se desarrollan.

En este sentido, los primeros cinco años de vida constituyen uno de los períodos críticos para la plasticidad y el crecimiento cerebral. De acuerdo con Garcés-Vieira y Suárez-Escudero (2014, p.119), la neuroplasticidad es la “potencialidad del sistema nervioso de modificarse para formar conexiones nerviosas en respuesta a la información nueva, la estimulación sensorial, el desarrollo, la disfunción o el daño”. Estas propiedades plásticas del cerebro permiten compensar o corregir la pérdida causada por una lesión y pueden ser propiciadas por la estimulación ambiental que el niño pueda recibir en sus primeros años.

Los progenitores y otros cuidadores “se constituyen en la fuente primaria de apoyo y estimulación para la niñez pero requieren de la orientación y capacitación que les permita realizar las acciones que promuevan su desarrollo integral” (Garrido, 2014, p.4). Quispe (2012, p.73) por su parte, plantea que “existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de conocimiento de los padres sobre estimulación temprana con el desarrollo psicomotor de los niños”. De igual manera, existe relación estadísticamente significativa entre la actitud hacia la estimulación temprana y el desarrollo psicomotor de los niños.

Otras investigaciones demuestran además, que los programas de estimulación y atención temprana también tienen efectos positivos adicionales en los padres de familia. En este sentido, Baker-Henningham y López (2013, p.33) concluyen que éstos “han demostrado ser beneficiosos para las pautas de crianza de la madre, la interacción materno infantil y el nivel de estimulación provisto en el hogar”. De igual manera, se señalan beneficios en las conductas parentales, así como para la salud mental materna “que es un factor de riesgo para el desarrollo infantil” (Baker-Henningham y López, 2013, p.34).

Al reconocerse el papel de los padres y cuidadores en los programas de atención temprana, Chávez (2014), Escalona y López (2011), Moreno (2011) y Garrido (2015) enfatizan en la necesidad de que estén informados y se capaciten en este tema, lo cual conlleva al empoderamiento familiar.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

A partir de todas estas consideraciones, necesidades y oportunidades, se plantea un proyecto de sensibilización y capacitación en atención temprana que posibilite el empoderamiento de las familias y cuidadores como agentes de estimulación desde la Universidad Estatal a Distancia, bajo la metodología de investigación-acción.

OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es promover acciones educativas para sensibilizar y capacitar en atención temprana a las familias o cuidadores de la niñez expuesta a factores de riesgo biológico o social con edades entre 0 y 6 años.

Los objetivos específicos propuestos son: diagnosticar el conocimiento que tienen las familias y cuidadores acerca de la atención temprana y su aporte en el desarrollo integral de la población infantil; diseñar una propuesta de sensibilización y capacitación en atención temprana dirigida a familias y cuidadores de la niñez expuesta a factores de riesgo biológico o social con edades entre 0 y 6 años; validar la propuesta de sensibilización y capacitación en atención temprana dirigida a familias y cuidadores de la niñez expuesta a factores de riesgo biológico o social con edades entre 0 y 6 años; finalmente, implementar la propuesta de sensibilización y capacitación en atención temprana dirigida a familias y cuidadores de la niñez expuesta a factores de riesgo biológico o social con edades entre 0 y 6 años

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La investigación desarrollada por Baxter, Hidalgo, Meléndez, Madriz, Mora y Solano (2013) permitió conocer las necesidades de capacitación que presentan las familias y cuidadores de la niñez con edades entre los 0 y 6 años que han sido expuestos a factores de riesgo pre, peri y neonatal. A partir de sus resultados, desde la Universidad Estatal a Distancia se empiezan a desarrollar una serie de acciones orientadas a solventar esta carencia.

Garrido (2015) inicia la experiencia al llevar a cabo una investigación sobre los alcances de un proceso de sensibilización y capacitación en atención temprana dirigido a cuidadoras de niños entre 0 y 6 años en un albergue privado. Se llevan a cabo cinco sesiones de trabajo en la que participaron en promedio, doce cuidadoras. En la primera, se realizó un grupo focal para explorar los conocimientos de las participantes y sus expectativas; las otras cuatro sesiones se orientaron a la sensibilización y capacitación en torno a la atención temprana y su importancia para la estimulación del desarrollo infantil integral y la minimización de los efectos de los factores de riesgo neonatal así como a la promoción del empoderamiento personal y grupal como agentes de atención temprana.

A partir de los resultados obtenidos, Garrido (2015) plantea una propuesta para el desarrollo de este tipo de procesos orientados a cuidadores o padres de familia de niños expuestos a factores de riesgo pre, peri o neonatal.



En una segunda fase, a partir de esta propuesta, se desarrollan tres nuevas experiencias de sensibilización y capacitación con grupos familiares de diferentes poblaciones infantiles durante los años 2016 y 2017. En el año 2016, se desarrolla una experiencia con los padres de algunos de los niños ubicados temporalmente en el albergue. Se llevaron a cabo dos sesiones de capacitación sobre la estimulación del lenguaje en niños de 0 a 6 años con una asistencia de ocho padres de familia y la segunda a la estimulación del desarrollo psicomotor en ese mismo rango de edad.

La segunda experiencia se realizó en el año 2017 con familias participantes en la grabación de los audiovisuales de estimulación temprana de la herramienta web que se está diseñando en la UNED y que tenían hijos entre los cuatro y los once meses de edad. Se realizaron dos talleres de sensibilización y capacitación a la que asistieron veintiocho personas. En esta ocasión, se contó además de los padres, con otros familiares (abuela, tíos) y se integró a los bebés. Se desarrollaron los temas de neuroplasticidad cerebral, atención temprana y su importancia en el desarrollo infantil, además de actividades para la estimulación de las áreas del desarrollo de acuerdo con las edades de los niños presentes. Algunas de ellas se demostraron con los bebés, promoviendo un conocimiento teórico práctico; además, se generó un espacio de construcción grupal, en el que los propios participantes compartieron sus experiencias de estimulación y propusieron otras para desarrollar en sus hogares. Los asistentes señalan su interés por continuar con la experiencia de sensibilización y capacitación.

La última experiencia desarrollada en el año 2017 fue con familias de niños prematuros. A la actividad asistieron cincuenta y cinco familias con sus bebés (progenitores, abuelos, tíos, primos, hermanos, entre otros). Se impartieron dos charlas sobre el efecto de la atención temprana en el desarrollo infantil así como las áreas del desarrollo y actividades para su estimulación. Se tenía pensado abordar el tema de signos de alerta en el desarrollo, sin embargo, no se impartió por el contexto de la actividad y falta de tiempo.

La información obtenida en cada una de las experiencias ha sido sistematizada por medio de bitácoras, materiales de trabajo grupales e individuales, fotografías y grabaciones así como informes de trabajo.

Para el año 2018 está planteado continuar los procesos de sensibilización y capacitación en atención temprana con familias de niños prematuros así como ampliar a dos nuevas poblaciones: adolescentes madres de una provincia costera y familias en comunidades indígenas.

EVIDENCIAS

La experiencia desarrollada hasta el momento ha permitido abarcar un promedio de setenta y cinco familias así como a doce cuidadoras de un albergue privado. Se desarrollaron un total de once sesiones de sensibilización y capacitación en atención temprana, con una duración aproximada de dos horas cada una.





En relación con el proceso dirigido a las cuidadoras, manifestaron tener conocimientos generales sobre los factores de riesgo biológico y social a los que puede verse expuesto el niño en los períodos pre, peri y postnatal así como nociones sobre actividades para la estimulación de las áreas del desarrollo. Sin embargo, plantearon necesidades de capacitación en aspectos como masaje infantil, estimulación del lenguaje y del desarrollo motor; temas que fueron tratados en las sesiones. Dentro del proceso de sensibilización se fortaleció el empoderamiento personal y grupal, se destacaron las fortalezas individuales y colectivas, pero fue necesario orientar hacia un cambio en la percepción de que la estimulación de los niños debe ir implícita en todas las actividades cotidianas ya que se tendía a realizarlas únicamente en el espacio formal que la institución tenía asignado para ello, desaprovechando en muchas ocasiones otros momentos del quehacer diario. Al finalizar las sesiones, manifiestan cambios actitudinales hacia el trabajo en atención temprana.

La experiencia con algunos de los padres de familia de ese mismo albergue permitió aclarar dudas que tenían sobre el desarrollo de sus hijos, así como aprender actividades para la estimulación del lenguaje y del área motriz. Se llevó a cabo una interacción muy asertiva entre los participantes ya que incluso entre ellos compartieron algunas de sus experiencias y de las actividades que realizaban con los niños.

En el caso de las familias participantes de los videos de la herramienta web de estimulación y atención temprana, surgió como una necesidad la capacitación en la estimulación del lenguaje; los asistentes manifestaron mayores habilidades y conocimientos para la estimulación motriz no así en esa área. Todas las familias evidenciaron compromiso con el desarrollo integral de sus hijos y un reconocimiento de la importancia de la atención temprana pero desconocen la forma de llevarla a cabo; asistieron en su mayoría ambos padres e incluso otros miembros de la familia, manifestando su interés en continuar recibiendo capacitaciones en este tema.

Finalmente, la experiencia con las familias de niños prematuros permitió el trabajo con la familia extensa, ya que en su mayoría, asistieron además de los progenitores y los hermanos de los bebés, tíos, abuelos, primos así como otros cuidadores, pudiendo sensibilizar en la importancia de que todos los miembros se involucren en las actividades de estimulación, empoderándolos como familia. Surge la propuesta de desarrollar talleres de capacitación con esta población en varias zonas del país.

CONCLUSIONES

Costa Rica, como muchas otras naciones, asume el reto como país de generar procesos de sensibilización y capacitación en atención temprana orientados a la niñez menor de seis años que se ha visto expuesta a factores de riesgo biológico y social.

En este sentido, el proceso iniciado desde la Universidad Estatal a Distancia ha permitido llegar a diversas poblaciones infantiles y sus familias, con lo que la cobertura y el beneficio han sido mayores.



El trabajo desarrollado en estos dos años ha ido consolidando el modelo de trabajo planteado; su aplicación a grupos con características variadas pero con el hilo conductor del riesgo biológico y social ha ido enriqueciendo y fortaleciendo la propuesta.

La experiencia ha señalado la necesidad de que las actividades de sensibilización se orienten en dos vertientes. Por una parte, enfatizar en la importancia de la atención temprana para el desarrollo infantil integral sobre todo cuando se han presentado factores de riesgo biológico o social en los períodos pre, peri o neonatal. Pero también, se requiere empoderar a las familias y a los cuidadores como agentes de atención temprana. En este sentido, es necesario además, la promoción de cambios actitudinales que permitan la comprensión de que las actividades de estimulación deben incorporarse en el quehacer familiar cotidiano, aprovechando los materiales y los medios que el entorno provea; con ello, se rompen además las creencias de que para estimular se requiere de juguetes costosos o de personal especializado.

Otro aspecto importante que se debe considerar al desarrollar procesos de sensibilización y capacitación temprana es que deben combinar elementos teóricos con experiencias vivenciales y prácticas, que permitan generar la participación activa de los asistentes y sus bebés. Es por ello que se deben tomar en cuenta las condiciones particulares de cada grupo, para ajustar la cantidad de sesiones y su duración.

Los participantes de las cuatro experiencias desarrolladas hasta el momento se muestran anuentes y deseosos de continuar recibiendo capacitaciones para mejorar sus habilidades y conocimientos en áreas de la atención temprana. Además, el equipo encargado del proyecto ha recibido solicitudes para replicar los procesos en otras zonas del país y con otras poblaciones (adolescentes madres y en comunidades indígenas por ejemplo). Ambas situaciones evidencian la necesidad y el interés que existe en las familias costarricenses por la estimulación de los niños a tempranas edades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, L., Alvarado, R. (2012). Frecuencia de riesgo neurobiológico en recién nacidos. *Revista Chilena de Pediatría*, 83, 552-562. Recuperado (12.12.2014) de <https://goo.gl/dtU8wX>
- Baxter, J., Madriz, L.M., Meléndez, L., Mora, L., Hidalgo, R.M., Solano, V. (2013). Análisis de resultados. Estudio Comparativo acerca de la implementación de programas de Estimulación Temprana para niños prematuros atendidos en el Estancia Infantil #2 de la ciudad de Puebla (México) y el CINAI de la ciudad de Goicoechea (Costa Rica): una propuesta de Atención Temprana para la prevención de la discapacidad. Documento inédito.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Baker-Henningham, H., López, F. (2013). Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo. Lo que funciona, por qué y para quién. Recuperado (18.11.2014) de <https://goo.gl/c9rGVf>
- Chávez, A. (2014). Elaboración de un programa de un programa de estimulación temprana en las áreas cognitivas, socioafectivas y psicomotriz dirigido a padres y/o encargados de niños de 18 a 36 meses, que asisten al centro de desarrollo infantil San Sebastián Mártir, de Ayutuxtepeque, San Salvador. Recuperado (22.08.2015) de <https://goo.gl/PAfai3>
- Garcés-Vieira, M.V., Suárez-Escudero, J.C. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *Revista CES MEDICINA*, 28, 119-131. Recuperado (08.01.2018) de <https://goo.gl/ytxGpD>
- Garrido, A.L. (2014). El objeto de investigación. Documento inédito.
- Garrido, A.L. (2015). Análisis del alcance de un proceso de sensibilización y capacitación en atención temprana dirigido a cuidadoras de niños entre 0 y 12 meses que presentaron alguna condición de riesgo biológico neonatal en el Hogar de Vida para la Niñez para la promoción del desarrollo personal. (Trabajo Final de Graduación, maestría). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Documento inédito.
- GAT. (2005). Libro Blanco de Atención Temprana. Recuperado (12.01.2018) de <https://goo.gl/8Ez2kK>
- Quispe, H.D. (2012). Nivel de conocimiento y actitud de los padres sobre la estimulación temprana en relación al desarrollo psicomotor del niño de 4 a 5 años de la IE Jorge Chávez TACNA-2010. Recuperado (18.11.2014) de <https://goo.gl/H6wjky>
- Recio, P. (2014). Costa Rica registra tasa de mortalidad infantil más baja de los últimos 10 años. Recuperado (02.08.2016) de <https://goo.gl/9xk5P4>



DEMANDAS Y REIVINDICACIONES DE LAS FAMILIAS CON HIJOS DISCAPACITADOS EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL DE LA CIUDAD DE CEUTA

SALCEDO LÓPEZ, ROCÍO¹, CUEVAS LÓPEZ, M^a MERCEDES², DÍAZ ROSAS,
FRANCISCO³,

Universidad de Granada, España

¹salcedolopezrocio@gmail.com

²mmcuevas@ugr.es

³fdiaz@ugr.es

Resumen. El trabajo de investigación se desarrolló en Ceuta donde conviven cuatro culturas desde tiempo inmemorial (Cristiana, Musulmana, Hebrea e Hindú). Con el propósito de analizar y conocer las demandas y reivindicaciones de las familias con hijos con discapacidad se ha contado con los testimonios de 202 familias de las distintas asociaciones de discapacidad que prestan servicios y atienden a este colectivo. Tras analizar la única pregunta abierta (ítem 50) del cuestionario “actitudes de las familias hacia la discapacidad en Ceuta” hemos podido valorar que las reivindicaciones y demandas de los padres son diversas relativas a distintas cuestiones específicas: atención psicológica y sanitaria para el discapacitado y la familia, demandas de especialistas, atención temprana, adaptaciones curriculares y de materiales, mayores recursos económicos y materiales, mayor sensibilidad y concienciación social, mayor apoyo individualizado en las aulas para continuar en el sistema educativo, mayores actividades de ocio, mayor inserción laboral y accesibilidad en la ciudad, contar con pisos tutelados y residencias para discapacitados, etc. Como conclusión general es necesario: elaborar una guía informativa y orientada para padres, crear un centro de atención temprana para los diagnósticos recientes, rentabilizar los recursos en un mismo espacio con la finalidad de ofrecer una atención multidisciplinar, emprender campañas y proyectos formativos conducentes a incrementar la sensibilización y educación social, además de seguir investigando para identificar con más precisión las necesidades de este colectivo.

Palabras clave: discapacidad, familia, demandas, reivindicaciones y logros.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Las familias de nuestro país han desempeñado un papel fundamental en la protección y cuidado de sus miembros y especialmente de los que son más dependientes: los niños, las personas enfermas o discapacitadas y las personas de edad avanzada. Dentro de las familias, quienes generalmente realizan la mayor parte de los trabajos de cuidado a dependientes en nuestra sociedad son las mujeres.

Desde el punto de vista histórico para Verdugo (2000, p.1) “Cuando se inició en España el movimiento asociativo, allá por los sesenta, la primera preocupación de las familias con hijos con discapacidad intelectual fue que recibieran un atención adecuada, principalmente una buena atención educativa”. Posteriormente esta preocupación se fue extendiendo al empleo, a las alternativas residenciales, a los servicios y a las ayudas que demandaban los hijos por sus características especiales y necesidades. Durante los años ochenta y noventa, la sociedad empezó a preocuparse por las familias con hijos discapacitados y sus necesidades, además se ahondó en el análisis de roles que debían ejercer sus miembros, estudiándose conceptos como: el estrés y la ansiedad.

Las familias con un hijo que presenta necesidades educativas especiales deben realizar funciones similares a las demás, aunque para Bechara (2013, p. 43) “con el agregado de ciertas responsabilidades que traen aparejado un cambio en los gastos del presupuesto, en los tiempos libres, en las relaciones sociales, en el trabajo, en la salud y en los estados de ánimo”. Así, las tareas enfocadas a satisfacer las necesidades tanto colectivas como individuales de los miembros de la familia, se pueden especificar en nueve: económica, cuidado físico, descanso y recuperación, socialización, autodefinición, afectividad, orientación, educación y vocacional (Sarto., M.P (2001, p.3).

La desigualdad está en que cada una de las funciones, siendo más difíciles de cumplir cuando se trata de atender y dar respuesta al hijo que presenta discapacidad, pues los recursos, ayudas y apoyos de todo tipo se hacen más necesarios y en ocasiones permanentes.

Necesidades y actitudes de las familias con hijos discapacitados

Para Ramos (2011, p. 30) “Una vez analizado todo el proceso por el que atraviesa la familia, podemos extraer las principales respuestas a las necesidades básicas”:

-Acogida y apoyo para enfrentar los problemas emocionales y de desajuste emocional, personal y familiar ante la presencia de la discapacidad, con la finalidad de conseguir un mejor equilibrio emocional. La familia ante situaciones como estas necesita comprensión, apoyo y asistencia tanto de su vínculo familiar, social y de servicios especializados.



Estas necesidades se concretan en la Tabla 1:

Necesidades
Necesitan expresar emociones y ser escuchados
Necesitan compartir sus experiencias con otras familias similares
Necesitan que se interpreten adecuadamente sus acciones de búsqueda
Necesitan que se acepte el momento concreto por el que están atravesando
Necesitan descubrir que tiene capacidad de atender al hijo que presenta trastorno y al resto de los miembros de la familia.

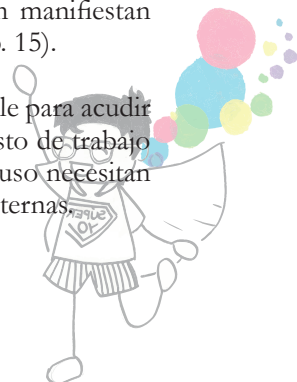
Tabla 1: *Necesidades de las familias con hijos discapacitados*. Fuente: Elaboración propia a partir de Perpiñán (2009, pp. 93-94)

- Servicios Especializados: Rehabilitación, logopedia y atención temprana definida por el Grupo de Atención Temprana en España (2000), citado en Romera y Medina (2012, p. 3).

Como sugiere De Miguel (2001) en relación a los tipos de intervención, la atención puede abarcar desde la perspectiva psicológica y social únicamente, a la orientación de padres para la puesta en práctica en el contexto familiar, la derivación a los servicios de salud mental o la intervención terapéutica con el niño durante el período de hospitalización neonatal y después en régimen ambulatorio.

Fundamentalmente la atención temprana se extiende a todos los contextos de intervención en los que se desenvuelve la vida del niño desde que nace: hospital materno-infantil, centro de atención temprana extrahospitalario, contexto familiar, guardería, escuela infantil, favoreciendo en cada ámbito las características.

- Información, formación y orientación para conocer sus derechos y responsabilidades como padres con el propósito de hacer frente al desarrollo educativo de su hijo y comprender muchos de sus comportamientos. Los padres necesitan conocer toda la información sobre el diagnóstico de su hijo, emplear estrategias en el área comunicativa para poder comunicarse y favorecer la interacción social de su hijo, como también hacer frente a las demandas y ayudarles a aceptar sus sentimientos según manifiestan Muñoz, Fajardo y Medina (2010), citado en Alemán (2015, p. 15).
- Necesidad de tiempo. Los padres requieren tiempo disponible para acudir a terapias, consultas, etc. Pueden renunciar incluso a su puesto de trabajo para hacer frente a los cuidados del hijo discapacitado e incluso necesitan colaboración de otros miembros de la familia o personas externas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Estímulo y motivación para involucrarse e informarse en las estructuras administrativas, institucionales y sociales, además de conocer recursos extraordinarios actuales, ayudas técnicas, prestaciones etc...

Teniendo como referencia a Sánchez (2014), las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias se verán incrementadas y serán más específicas en función de la gravedad de la discapacidad, su grado de dependencia, el estilo convivencial de la familia y los apoyos o recursos que reciben. Los niveles y grados de dependencia se clasifican en: Grado I: Dependencia moderada, Grado II: Dependencia severa y Grado III: Gran dependencia.

Desde otro punto de vista, Rolland (2000), citado en Rocamora y González (2009, p. 18) menciona una serie de actitudes adecuadas para las familias con hijos discapacitados que son las siguientes: Establecer un equilibrio adecuado entre el cuidado y la autonomía del hijo, asistir a todo tipo de actividades sociales y a la vez asegurar el cuidado del hijo, los niños deben asumir su cuidado lo que provoca en los padres un sentimiento de pérdida por la autonomía de los mismos, los niños discapacitados deben consolidar su valor intrínseco y fomentar su autoestima, etc...

OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica e investigaciones realizadas, nos propusimos una serie de objetivos

- Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familiares.
- Analizar y describir las demandas y reivindicaciones de las familias con hijos discapacitados en Ceuta.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La muestra estaba compuesta por 202 familias con hijos discapacitados que estaban siendo atendidos en las distintas asociaciones (un total de diez) y que voluntariamente accedieron a formar parte del estudio.

Aplicamos una metodología participativa de encuesta (Casas, Repullo y Donado, 2003) entre toda la población de personas discapacitadas. Dado que todas ellas, fueron encuestadas en un mismo período de tiempo de forma simultánea, nos hallamos ante un diseño transversal (Badii, Castillo, Rodríguez, Wong y Villalpando, 2007) que, en lo que se refiere al grado de control, debemos considerarlo cuasi-experimental.

La técnica de muestreo utilizada fue por conveniencia (Cantoni, 2009); es decir los sujetos fueron seleccionados por la accesibilidad y proximidad para la investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo a través de encuestas cuya duración



era de aproximadamente 40 minutos donde los sujetos respondían sobre una serie de cuestiones. El momento de medición se realizaba al inicio, durante o al finalizar las actividades de sus hijos, aprovechando entradas, salidas y esperas. La mayoría de ellas se realizaban en profundidad a las familias mientras esperaban que sus hijos/a finalizaran las sesiones terapéuticas en las diferentes asociaciones.

Hemos confeccionado un cuestionario de actitudes de las familias hacia la discapacidad en Ceuta, en base a Córdoba, Verdugo y Sainz, (2009) quienes crearon La Escala de Calidad de Vida Familiar Salamanca; que se trata de una adaptación de la Family Quality of Life Survey. Asimismo, hemos extraído algunas cuestiones de interés de la Escala de Zarit (1980), que evalúa la sobrecarga del cuidador en personas dependientes. Por último, se consultaron datos procedentes del estudio realizado por Amador y Gudiño (2004), donde se resalta la importancia de la actitud familiar hacia la discapacidad (Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa).

Nuestro instrumento es un cuestionario formado por un total de 50 ítems ordinales, medidos en escalas tipo Likert y concretamente centrándonos en el “ítem 50: única pregunta abierta” los padres tenían que expresar sus reivindicaciones y demandas.

EVIDENCIAS

Reivindicaciones de los padres y madres con hijos discapacitados

“Adaptaciones al braille en la escuela y en la ciudad desde semáforos, etc...” (E 1)

“Agilizar las listas de espera en las consultas médicas y que Ceuta cuente con especialistas oftalmológicos y cardiólogos (pediatras)” (E 2)

“Demando más especialistas médicos y subvenciones para las costosas ayudas técnicas (gafas, lentes etc...)” (E 4)

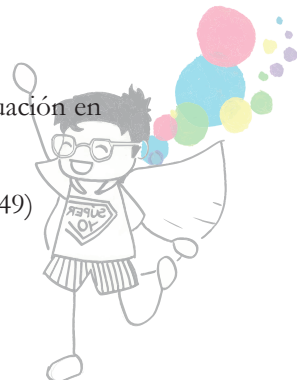
“Demando más preparación psicológica tanto para usuarios y las familias” (E 18)

“Diagnóstico precoz para proporcionarles una atención temprana adecuada” (E 40)

“Demando más horas de apoyo en los centros” (E 42)

“Demando más atención temprana y que exista un protocolo de actuación en los hospitales para no estar perdidos” (E 43)

“Demando más especialistas y ayudas para audífonos, pilas etc...” (E 49)





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Especialización de médicos y profesores” (E 50)

“La sociedad tiene que estar más sensibilizada y reivindicar diagnósticos precoces” (E 56)

“Más ayudas económicas para las pilas de los audífonos, partes externas y cambio de aparatos” (E 58) , “Más apoyo en el colegio para ella” (E 60)

“Más recursos materiales y adaptaciones” (E 61)

“Concienciación, sensibilización y más prestaciones (recursos)” (E 62)

“Mayor sensibilización social, parques adaptados y que las exposiciones sean accesibles porque el ocio está limitado” (E 64), “Más sensibilidad” (E 66)

“Inserción laboral y formación especializada para ellos” (E 70)

“Que la asociación tenga un horario más amplio” (E 71)

“Tener los servicios cubiertos: logopeda, psicomotricista y fisioterapeuta”(E 72)

“Más especialistas para los niños con Síndrome de Down” (E 75)

“Que la sociedad no los etiqueten y los vean como bichos raros, que no los miren tanto” (E 76), “Más apoyo individualizado en las aulas” (E 77)

“Las lagunas que existen cuando finaliza la escolarización, por ello reivindicar apoyos para seguir en Ciclos Formativos en el Sistema Educativo” (E 79)

“Más apoyo en el aula” (E 90)

“Tenerlo en cuenta en la sociedad y más apoyo en las aulas” (E 92)

“Inclusión en las aulas, accesibilidad y en el ámbito laboral más implicación en las empresas”. (E 96), “Más formación y apoyo en su día a día” (E 98)

“Integración plena en las aulas, y crear aulas específicas en centros ordinarios como en la península” (E 99)

“Me gustaría que estuviera en un colegio de integración y no en uno específico” (E 103), “Más ocio” (E 105)

“Más actividades de ocio y campamentos para discapacitados” (E 109)



“Más profesores especializados, mayor inserción laboral y mejorar la accesibilidad en la ciudad” (E 111)

“Un centro especializado y que la gente fuera más solidaria y sensible” (E 113)

“Una vivienda adaptada y más actividades de ocio” (E 114)

“Más ayudas para viviendas, mayor sensibilidad social y un centro para seguir formándose finalizada la escolarización” (E 116)

“La vivienda es mi gran problema no está adaptada y tengo que bajar con la silla de ruedas 16 escaleras, necesito siempre a dos personas para ello” (E 118)

“Me preocupa el día de mañana, soy viuda y no tengo familia y no existe un centro específico en Ceuta para discapacitados” (E 120)

“Más formación en los pediatras de atención primaria y diagnóstico precoz” (E 122) “Comprensión por parte de la Ciudad hacia la asociación” (E 124)

“Diagnóstico precoz para proporcionarle apoyo en los centros e instituciones” (E 127), “Más ayuda por parte de la Ciudad” (E 131)

“ Un centro de día o residencia para el respiro familiar” (E 133)

“Contar con una residencia o más centros de día, que Ceuta cuente con psicólogos conductistas y el IRPF poder darlo al CERMI” (E 136)

“Más cuidadores y más actividades de ocio adaptadas” (E 143)

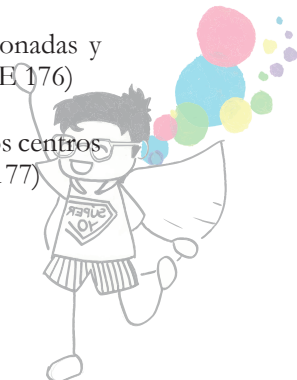
“Mayor número de pisos tutelados o una residencia porque en agosto cierra y es complicado hacerse cargo de él” (E 144)

“Necesito apoyo psicológico y poder dejarlo en el piso tutelado con los cuidadores” (E 145), “ Talleres de empleo” (E 164)

“Mejores especialistas, eliminar las barreras arquitectónicas y más actividades de ocio para niños con discapacidad en Ceuta” (E 168)

“Más cuidadores, especialistas, más sesiones de logopedia subvencionadas y mayor sensibilización” (E 171), “Un mejor local para la asociación” (E 176)

“Un local para la asociación, mayor comunicación con las tutores en los centros educativos, estrecha relación con los maestros y más formación” (E 177)





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Un local más amplio para poder implantar más talleres en la asociación, como la terapia sensorial” (E 179)

“Diagnóstico precoz, más horas de apoyo y cuidadores en los centros educativos” (E 183), “Un local para la asociación y centros con más personal” (E 194)

“Aulas inclusivas y mayores recursos (humanos y materiales)” (E 195)

“Aulas inclusivas, mayores recursos (humanos y materiales) y que el personal del plan de empleo esté formado” (E 196)

“Atención temprana y un local para la asociación” (E 197)

CONCLUSIONES

Recogidas las principales reivindicaciones y demandas manifestadas por los padres con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Ceuta, establecimos las siguientes conclusiones generales:

Elaborar una guía informativa y orientada.

Creación de un centro de atención temprana para los diagnósticos recientes.

Rentabilizar los recursos en un mismo espacio con la finalidad de ofrecer una atención multidisciplinar

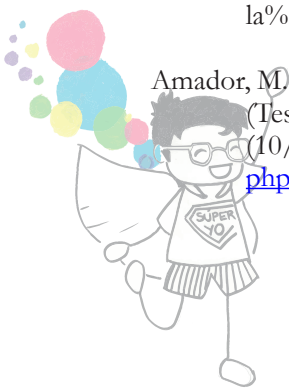
Emprender campañas y proyectos formativos conducentes a incrementar la sensibilización y educación social.

Seguir investigando para identificar con más precisión las necesidades de este colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, S. (2015). *El impacto de la discapacidad en la familia* (Trabajo fin de grado). Universidad de la Laguna, Tenerife. Recuperado (31/08/2016), <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1112/EI%20impacto%20de%20la%20discapacidad%20en%20la%20familia.pdf?sequence=1>

Amador, M.L., y Gudiño, R. (2004). *La importancia de la actitud familiar hacia la discapacidad* (Tesina). Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Recuperado (10/09/2016), <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/asp/am/presentatesis.php?recno=12309&docs=UAMI12309.PDF>



- Badii, M.H, J. Castillo, M. Rodríguez, A. Wong y P. Villalpando. (2007). Diseños experimentales e investigación científica. *Innovación De Negocios*, 4(2), 283-330.
- Bechara, A. (2013). *Familia y discapacidad. Padres y profesionales/ docentes: un encuentro posible*. Buenos Aires, Argentina: Colección Lazos.
- Cantoni, N. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina De Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2). Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 143-162.
- Córdoba, L., Verdugo, M., y Gómez, J. (2011). *Escala de calidad de vida familiar para familias de personas con discapacidad. Cuestionario, versión 1 (Adaptación para Colombia)*. Recuperado(12/01/2016),http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26224/escala_calidad_vida_colombia_manual.pdf
- Perpinán, S. (2009). *Atención temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea, S.A.
- Ramos, O. (2011). Familia y discapacidad en entornos educativos. *Revista Arista Digital*, 1(7), 21-36.
- Rocamora, A., y González, T. (2009). *El niño, la enfermedad y la familia*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, S.A.
- Romera, J. A., y Medina, M. E. (2012). La familia ante el riesgo de la discapacidad en la infancia. VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad. Universidad de Murcia, Salamanca: INICO. Recuperado (10/10/2015), <http://inico.usal.es/138/jornadas-discapacidad/viii-jornadas-cientificas-internacionales-de-investigacion-sobre-personas-con-discapacidad-2012.aspx>
- Sánchez, Y. (2014). *Intervención con familias de personas con discapacidad*. Málaga: IC Editorial.
- Sarto, M. P. (2001). Familia y discapacidad. *Inico*, 1-11. Recuperado (11/10/2015), <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pd>
- Verdugo, M. A. (2000). Calidad de vida en las familias con discapacidad intelectual. *Colección FEAPS*, 2(5), 170-171.
- Zarit, S. H., Reeve, K. E., y Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: Correlates of feelings and burden. *Gerontologist*, 20(1), 649-655.



DISCAPACIDAD FÍSICA: CLASIFICACIÓN SEGÚN SU ORIGEN Y RECURSOS EMPLEADOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

DOMÍNGUEZ OLLER, JUANA CELIA

Universidad de Almería, España
jdo357@ual.es

Resumen. Esta propuesta educativa pretende exponer una visión global de la discapacidad según su origen, así como de los recursos tanto materiales como humanos, que dan respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos/as con discapacidad física o motora en edad escolar. Para ello, en primer lugar, se va a tratar el concepto de discapacidad motora y su delimitación conceptual con deficiencia; en segundo lugar, continuaremos con una revisión bibliográfica de esta discapacidad para determinar una clasificación según su origen, la definición de recurso y los tipos de recursos: materiales y humanos. Finalmente, se expondrán las conclusiones a las que hemos llegado.

Palabras clave: discapacidad física, recursos, ámbito educativo, origen.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Para empezar, deberíamos aclarar qué entendemos por discapacidad física y la delimitación conceptual existente entre este último término y deficiencia:

Según la Organización Mundial de la Salud (2011) (En adelante, OMS), la discapacidad es “cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo”.

Es decir,

- es una alteración de la capacidad para realizar cualquier actividad,
- puede tener un carácter temporal o permanente,
- se debe, directa o indirectamente, a una deficiencia (física, en el caso que nos ocupa).

Aclaremos que, una deficiencia es, según la OMS, “la pérdida o la anormalidad de una estructura o de una función psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente”.

Entendemos por discapacidad física aquella que provoca, en la persona que la presenta, alguna disfunción en el aparato locomotor. Implica ciertas limitaciones posturales, de desplazamiento y de coordinación de movimientos. El origen puede ser congénito o adquirido, y se puede presentar con grados muy variables (Castejón y Navas, 2016).

Nos encontramos con diferentes tipologías de discapacidad física. Las más habituales en el período escolar son: la parálisis cerebral, la espina bífida y la distrofia muscular. Todas ellas limitan la capacidad de acción en el medio y con el medio, condicionando a los alumnos y alumnas en la realización de determinadas actividades escolares, así como limitando sus posibilidades de acción («El control postural en la discapacidad motórica – Publicaciones de la Consejería», 2014).

Los trastornos intelectuales, perceptivos o emocionales no son inherentes a la discapacidad física o motora, por lo tanto, para ajustar la respuesta educativa es necesario analizar y valorar cada situación de forma individual para ofrecer a cada uno de ellos/as una respuesta educativa ajustada a sus necesidades y características individuales (Latorre y Bisetto, 2010).



OBJETIVOS

Con esta propuesta pretendemos alcanzar dos objetivos:

- Realizar una revisión bibliográfica de esta discapacidad con el fin de conocer con más profundidad sus características según su origen.
- Ofrecer una lista de recursos materiales que pueden ser empleados por personas con discapacidad física en el ámbito educativo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Clasificación de la deficiencia física/motora según su origen

Las personas que padecen una discapacidad motora presentan funcionamiento deficiente del sistema óseo-articular, muscular y/o nervioso que puede dificultar la realización de las actividades de la vida diaria y su autonomía personal. Según el origen y el grado o severidad de la discapacidad, ésta puede ir acompañada de diversos trastornos asociados sensoriales, perceptivos, cognitivos y afectivo-emocionales, mostrando, a su vez, diferentes consecuencias (Suriá, 2014).

Los discapacitados motóricos forman un grupo heterogéneo con necesidades muy diferentes. De forma resumida, nos podemos encontrar alumnos discapacitados motóricos con afectación de diferente origen y consecuencias.

De manera introductoria a la discapacidad física/motora podemos presentar una clasificación aclaratoria según el origen (García Guzmán y Mendías Cuadros, 2015).

- Origen cerebral, donde podemos encontrar la parálisis cerebral, traumatismos cráneo-encefálicos, infartos cerebro vascular y tumores u otras infecciones.
- Origen espinal, destacando, espina Bífida, síndrome de Wohlfart-Kugelberg, síndrome de Werding-Hoffman, poliomiélitis, esclerosis lateral amiotrófica, esclerosis múltiple, ataxia de Friedrich, traumatismo medular.
- Origen muscular como distrofia muscular de Duchene, distrofia muscular de Emery- Dreifus, distrofia muscular de Becker, distrofia muscular de Fukuyama, enfermedad de Steiner, distrofia facioescápulo-humeral, distrofia escápulo- humeral, entre otras distrofias musculares.
- Origen óseo-articular, reumatismos infantiles, osteomielitis aguda, tuberculosis ósea, osteogénesis imperfecta, malformaciones congénitas, agenesias, amputaciones y luxación congénita de cadera.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Recursos empleados en el ámbito educativo

Cuando hablamos de “recurso”, genéricamente, se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores.

Además, podemos considerar el recurso, como la ayuda o medio al que se puede recurrir para conseguir un fin o satisfacer una necesidad.

A continuación, veremos qué tipos de recursos pueden utilizar los profesionales de la educación para dar respuesta a estas necesidades. Para ello hemos realizado la siguiente clasificación distinguiendo entre recursos materiales y recursos humanos:

Recursos materiales

Se consideran recursos materiales a aquellos utensilios, dispositivos o equipos, de diferente grado de complejidad, fabricados y comercializados o de manufactura artesanal, utilizables por y para personas discapacitadas, para suplir o complementar su limitación o sus carencias funcionales.

Para abordar este tema, vamos a clasificar los recursos materiales atendiendo a las necesidades que presentan estos alumnos/as:

En cuanto a los recursos **para el desplazamiento** podemos destacar los siguientes:

- Las rampas antideslizantes: cuando el edificio tiene pocas escaleras, se puede colocar una rampa de madera o metálica con la superficie de inclinación forrada de goma antideslizante para evitar que el alumno/a resbale al caminar por ella.
- Los ascensores: en el caso de que el edificio tenga varios pisos, los elevadores de escaleras, de fácil colocación en el caso de no poder colocar la rampa, valorando el número y la edad de los alumnos que vayan a utilizarlo.
- Las plataformas elevadoras y las barras fijas, que situadas en puntos estratégicos facilitan autonomía a los alumnos y alumnas con marcha inestable.
- Otros como los andadores, sillas de ruedas, grúas, carros, oruga, etc.

En relación con los recursos para el **control postural**, encontramos algunos elementos que lo facilitan, como:



Discapacidad física: clasificación según su origen y recursos empleados en el ámbito educativo

- Mesas adaptadas: han de adecuarse en altura tanto si son usuarios de silla de ruedas como si utilizan sillas normales. Deben ofrecer la posibilidad de convertir la superficie de la mesa en un plano inclinado para favorecer una postura correcta (espalda derecha) y mejorar la visión del trabajo que esté realizando el alumno/a. Otra posibilidad es que las mesas tengan una hendidura para mejorar la estabilidad y rebordes para evitar que se caigan los objetos. En algunos casos puede ser conveniente colocar pivotes, barras estabilizadoras..., para aquellos alumnos/as con movimientos incontrolados en miembros superiores, hemiplejías, etc.
- Sillas adaptadas con apoyacabezas, separador de piernas y reposapiés. El que los alumnos/as con problemas motores puedan utilizar las mismas mesas y sillas que el resto de sus compañeros, aunque sea con alguna de estas pequeñas modificaciones, va a favorecer su integración y participación en el aula.
- Otros materiales que podemos encontrar adecuados para el control postural son: asientos de espuma dura para el suelo, asientos para acoplar al inodoro, etc.

La escritura es una de las actividades en la que más dificultades encuentran los niños y niñas con discapacidad física o motora. Se pueden utilizar las siguientes ayudas en cuanto a los recursos para la manipulación:

- Adaptadores en los lápices y bolígrafos que mejoran la adherencia y presión. Lápices y bolígrafos gruesos.
- Férulas posturales en las manos, por ejemplo, para independizar el pulgar y así facilitar la pinza entre el pulgar e índice.
- Muñequeras lastradas, cuando no hay control de las muñecas.
- El uso de ordenadores o máquinas de escribir puede ser una solución para el problema de la escritura, pero también requieren ayudas como teclados adaptados, licornios, ratones adaptados, señalizadores, punteros. Este tema será tratado con mayor profundidad más adelante en el área de la comunicación.
- Otros útiles escolares de utilidad son: las tijeras adaptadas, hules antideslizantes, sacapuntas fijados a la mesa, tableros magnéticos, etc., colocar pivotes de distintos tamaños y grosores en puzles, juegos, aumentar el grosor de las piezas en los juegos manipulativos, atriles para la verticalización de los materiales, pasapáginas adaptados, cubiertos adaptados, vasos especiales, aros para platos, plástico antideslizante, etc.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Los recursos **para la comunicación** usados más frecuentemente en este tipo de discapacidad para los ordenadores personales son el teclado y el ratón. Resulta imprescindible, en el caso que nos ocupa, valorar las posibilidades manipulativas del alumnado al objeto de determinar su capacidad de interacción de manera convencional (Camacho y Valera, 2011).

Podemos encontrar teclados reducidos, ampliados, agrandados, programables, para una sola mano, especiales y por pedales.

Cabe destacar que algunos de los dispositivos para el manejo del teclado son: licornio (casco que lleva una varilla metálica incorporada para fijar un lápiz) y la carcasa (para acceder a cada tecla sin presionar las demás de forma involuntaria).

Además de los teclados, nos encontramos con los ratones, los cuales pueden ser: magnificados, por pulsadores, ratones – joystick, ergonómicos, de cabeza, basados en sensores ópticos, de boca, ratones PAD y ratón para barbilla.

Recursos humanos

El fisioterapeuta: se hace cargo de la rehabilitación física y orienta a todo el equipo sobre el manejo del alumno, pautas posturales, pautas de desplazamiento, utilización de prótesis y adaptaciones de mobiliario y material didáctico.

El logopeda: necesario en aquellos casos en los cuales tienen afectados los órganos fonarticulatorios. La logopedia hace referencia a la intervención en las alteraciones de la comunicación, el lenguaje, el habla y la voz.

El terapeuta: busca que una persona con limitaciones físicas pueda tener una vida independiente y valore su propio potencial. Esta disciplina apela a diversas actividades para ayudar al sujeto a adaptarse de manera efectiva a su entorno físico y social.

El docente de pedagogía terapéutica: interviene para ofrecer una enseñanza individualizada o en pequeño grupo, tanto para seguir el currículo del aula o un currículo adaptado.

El auxiliar educativo: cumple la labor de ayudar y suplir al niño en las necesidades básicas que no puede realizar por sí mismo: higiene personal, funciones de eliminación, alimentos, vestido y desvestido.

CONCLUSIONES

Al realizar esta propuesta nos hemos podido cerciorar que actualmente contamos con la ayuda de un gran número de recursos, tanto materiales como humanos, para satisfacer y cubrir las necesidades de los alumnos/as con discapacidad física,



partiendo de una buena base para ofrecerles una respuesta lo suficientemente ajustada a sus requerimientos.

Además, debemos de ser conscientes que los profesionales de la educación deben de conocer todos los recursos de los que disponen, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado y conseguir con esto, una mayor inclusión, normalización y desarrollo de todas sus capacidades y destrezas, favoreciendo de este modo el principio de inclusión y de atención a la diversidad.

En definitiva, queremos concluir resaltando el papel fundamental que desempeña el trabajo en equipo y la cooperación de todo el personal que intervenga con personas que presenten cualquier tipo de discapacidad. Se hace necesaria una colaboración permanente con las familias con el fin de sacar el mayor rendimiento a estos recursos. Finalmente, hemos de destacar que es imprescindible trabajar de forma coordinada entre la familia, profesionales de la educación y los profesionales de la salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castejón, J. L., & Navas Martínez, L. (2016). *Dificultades y trastornos del aprendizaje del desarrollo en infantil y primaria*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Claudia Camacho Real, G. A. V. N. (2011). Inclusión educativa virtual de estudiantes con discapacidad motora. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, (2), 44-57.
- Betazos, M. (26 agosto, 2009). Blogspot Martinbetazos. Discapacidad motora. Conceptualización. Aspectos importantes de cara a la escolarización. Recuperado el 2 de noviembre de 2012, de <https://sites.google.com/site/discapacidadmotora/archivos-sobre-paralisis-cerebral>.
- El control postural en la discapacidad motórica – Publicaciones de la Consejería. (2014). Recuperado 14 de enero de 2018, a partir de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/mediateca/publicaciones/?attachment_id=496
- García Guzmán, A., & Mendías Cuadros, A. M. (2015). Necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad motora y respuesta educativa. En *Un currículo para múltiples adaptaciones: Ajustar intervenciones tras evaluar necesidades, 2015*, ISBN 978-84-9727-623, (pp. 157-198). Madrid: EOS.
- Latorre, A., & Bisetto, D. (2010). La discapacidad motórica. En *Trastornos motores: Adaptación curricular y casos prácticos, 2010*, ISBN 978-84-9876-908-1, (pp. 13-24). Madrid: Tirant lo Blanch.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra, Suiza: OMS.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Suriá Martínez, R. (2014). Discapacidad motora y resiliencia análisis en función de la edad, grado y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, ISSN 0210-1696, 45(250), 6-18.



EFFECTOS DEL JUEGO DE ROLES EN UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN¹

GONZÁLEZ-MORENO, CLAUDIA XIMENA

Universidad del Rosario, Colombia
claudiaxi.gonzalez@urosario.edu.co

Resumen. El síndrome de Down se manifiesta en retraso en el desarrollo neuropsicológico, psicológico y físico del niño. El objetivo de esta investigación fue identificar los efectos de una intervención en la que se usó el juego de roles en el desarrollo psicológico de un niño de siete años con síndrome de Down. El programa interventivo fue diseñado a partir de las propuestas de la concepción histórico-cultural de la actividad de juego y el desarrollo psicológico, bajo un diseño metodológico de pretest y postest. El análisis mostró que el juego grupal promueve el desarrollo positivo de la comunicación, la interacción social, la expresión de las emociones, la actividad voluntaria, la actividad objetual y la función simbólica del niño. Se discute la utilidad de la aplicación del juego de roles en grupos de niños con retraso del desarrollo, en la que se tenga en cuenta el tipo de actividad predominante y el nivel de desarrollo psicológico para asegurar que los niños con esta condición médica se beneficien de la intervención.

Palabras clave: Síndrome de Down, juego, desarrollo psicológico infantil, discapacidad intelectual, personalidad.

¹ El caso que se presenta en esta investigación hace parte del estudio realizado y publicado: González-Moreno, C.X. y Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*. 15(1), 127-145.





INTRODUCCIÓN

Algunas dificultades de salud que puede acarrear son cardiopatía congénita, problemas de audición, problemas intestinales, malformaciones digestivas, enfermedad celíaca, enfermedades hematológicas, problemas oculares como cataratas, disfunciones en la tiroides y problemas óseos (Mazurek y Wyka, 2015). La discapacidad en el niño con síndrome de Down se presenta por defectos en el sistema nervioso.

En los niños las afectaciones tanto corticales como subcorticales conducen a complicaciones en los procesos elementales, imposibilitando la formación exitosa de los procesos más complejos como la simbolización (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2000). Esto significa que, al principio, las funciones psicológicas están bajo el control de estructuras cerebrales inferiores, (como la médula espinal, el tallo cerebral y el cerebelo), pero estas tienden a su corticalización, de tal forma que durante la ontogenia van siendo moduladas por estructuras superiores (como los ganglios basales y los hemisferios cerebrales) (Solovieva, Machinskaya, Quintanar-Rojas, Bonilla y Pelayo, 2009). Además, es posible que las condiciones del medio social del niño con síndrome de Down sean desfavorables para su desarrollo neuropsicológico y psicológico. Hay investigaciones de carácter neurológico que estudian las estructuras cerebrales involucradas en el síndrome de Down, demostrando, por ejemplo, el reducido tamaño del tronco cerebral (Benda, 1971), anomalías en el desarrollo de los lóbulos frontales y el hipocampo (Raz et al., 1995), desarrollo defectuoso de los lóbulos frontales y disminución del tamaño del área límbica (Jernigan, Bellugi, Sowell, Doherty y Hesselink, 1993). Del mismo modo, una mielinización tardía también ha sido descrita en bebés con síndrome de Down (Lima-Freire, Fernández de Melo, Hazin y Lyra, 2014).

En otros estudios con niños con síndrome de Down se han encontrado dificultades visoespaciales, compromiso en la comunicación comprensiva y expresiva, el vocabulario, la gramática y la fonología, la memoria visual, aunque suele presentar un desempeño superior a la memoria verbal, y dificultades para interpretar expresiones faciales emocionales (Roselli, 2010). También se ha encontrado ausencia de organización en la esfera motriz, dificultad en la formación de las imágenes objetales, así como en las funciones mediatizadora, reguladora y generalizadora del lenguaje, en el habla, en las funciones ejecutivas y en el desarrollo simbólico (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014a).

Por lo anterior, es necesario proponer formas de intervención educativas que reconozcan la diferencia, den respuesta a esa diferencia, propongan didácticas que respeten la dignidad humana y estimulen el desarrollo psicológico infantil en cada caso de síndrome de Down. Es así como se constituye en un reto y en una oportunidad la inclusión educativa de los niños con síndrome de Down en el aula de clase.

Para Vigotsky (1995, 2001) una de las formas de intervención por excelencia en la infancia es el juego, debido a su impacto en el desarrollo psicológico infantil, como la imaginación, la conducta voluntaria, la creatividad, la iniciativa, la reflexión,



la autorregulación emocional y la función simbólica (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014b). En el juego, el adulto crea una realidad simbólica con los niños (Vigotsky, 1995), que hace que el juego se complejice y, a partir de esta elaboración psicológica, los niños avancen en su desarrollo. La intervención a través del juego posibilita la generación y consolidación gradual de formaciones psicológicas, las cuales garantizan la realización de acciones objetales, simbólicas e imaginarias, así como la creación de situaciones imaginarias diversas.

OBJETIVO

Identificar los efectos del juego de roles en un caso de un niño con síndrome de Down, desde la psicología histórico-cultural.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Caso

Se trataba de un niño de 7 años y 3 meses con síndrome de Down. El niño nació en la primera gestación de una madre de 39 años y un padre de 41 años. Embarazo terminado a las 36 semanas de gestación. El niño pesó 2455 gramos, tuvo una talla de 48 centímetros y Apgar de 7/8. El diagnóstico se realizó mediante análisis genético, en el que se encontró la trisomía 21. En las etapas iniciales del desarrollo, el niño presentó hipotonía muscular, hiperlaxitud articular, braquicefalia y fisuras palpebrales oblicuas. El niño tenía dificultades para seguir instrucciones y recordar información, su vocabulario era reducido. Con frecuencia perdía útiles escolares, el saco del colegio y el termo de agua de la lonchera. Presentaba lentitud en sus movimientos en espacios abiertos. Tenía dificultades en el comportamiento (se salía del salón de clase y molestaba a sus compañeros con frecuencia), no le gustaba interactuar con otros niños. Se fatigaba rápidamente y su atención se mantenía por periodos muy cortos. No mostraba interés por las actividades que se realizaban en el aula. Tenía dificultad para resolver problemas de la vida cotidiana.

El niño participó en una experiencia de juego de roles sociales con 24 niños de grado transición de una institución educativa regular de la ciudad de Bogotá, Colombia. El programa de intervención fue diseñado para la promoción y la adquisición de la función simbólica (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014b; González-Moreno y Solovieva, 2014; González-Moreno, 2015, 2016). Para el diseño del programa se consideró la propuesta teórica de Elkonin (1980, 1986). Este programa se realizó de manera diaria durante ocho meses. Se llevaron a cabo 130 sesiones de intervención, cada una con una duración de dos horas. La intervención fue realizada por una fonoaudióloga experta en desarrollo psicológico infantil.

En la tabla 1 se presentan las etapas del juego de roles diseñadas para la intervención en la que participó el niño.

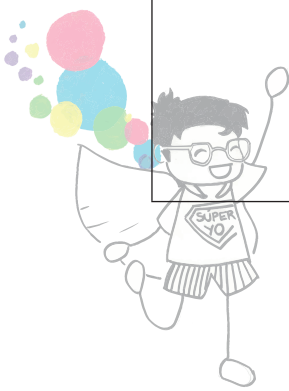




Liderando investigación y prácticas inclusivas

Tabla 1. Etapas del juego de roles sociales del niño

Etapas del juego	Descripción	Variaciones comunicativas utilizadas en el juego de roles
Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos.	<ul style="list-style-type: none">* Se utilizaron objetos en la representación de los roles.* En esta etapa del juego, el adulto propone al grupo de niños la temática, los roles y los objetos a utilizar	<ul style="list-style-type: none">*El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar.*El adulto hablaba sobre los objetos en los que el niño estaba interesado.
Etapa 2. Juego de roles sociales con sustitutos objetales.	<ul style="list-style-type: none">*Se utilizaron sustitutos de objetos en la representación de los roles.* En esta etapa del juego, el adulto propone la temática, los roles y los objetos como sustitutos a utilizar.	<ul style="list-style-type: none">El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar.* El adulto hablaba acerca de los objetos en los que el niño estaba interesado. *El adulto respondía a las iniciaciones de comunicación no verbal del niño.*El niño observaba la forma de producción de las palabras en el adulto y otros niños
Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones.	<ul style="list-style-type: none">*Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles.* En esta etapa del juego, el adulto propone la temática, los roles, los objetos y los sustitutos objetales a utilizar	<ul style="list-style-type: none">*El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar.*El adulto ayudaba al niño a tomar turnos con gestos y expresiones verbales cortas.*El niño imitaba la forma de producción de las palabras con ayuda del adulto y otros niños.
Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos.	<ul style="list-style-type: none">*En esta etapa del juego, los niños empezaron a proponer situaciones diversas de juego.	<ul style="list-style-type: none">*El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar.*El adulto hacía preguntas abiertas para mantener la interacción comunicativa con el niño.*El niño empezó a construir frases sencillas.
Etapa 5. Juego de roles sociales narrativos.	<ul style="list-style-type: none">*En esta etapa de juego, los niños conjuntamente con el adulto construyeron historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representaba un rol.	<ul style="list-style-type: none">*El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar.*El adulto seguía la iniciativa del niño en sus interacciones comunicativas para mantener su interés y promover la necesidad de comunicarse constantemente con el otro para expresar estados emocionales y para establecer interacciones sociales con los roles.



EVIDENCIAS

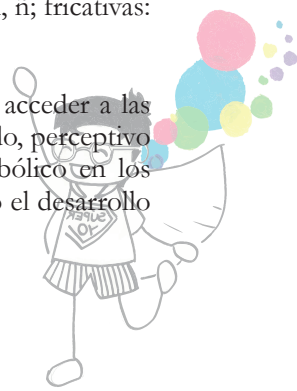
Se detallan los cambios observados en el nivel de desarrollo psicológico del niño, al comparar su desempeño en el pretest y el postest:

Nivel de desarrollo del juego: en el pretest la actividad de juego se caracterizaba por la manipulación inespecífica de objetos. El desarrollo de la imaginación, la función simbólica y la reflexión pobre se evidenció en las actividades de juego. El niño utilizaba los objetos sin iniciativa para la creación de la interacción lúdica. Tampoco lograba diferenciar las acciones lúdicas de las reales y el acompañamiento verbal era mínimo. En la evaluación postest, el niño accedía a la instrucción, interactuaba con el adulto considerando turnos comunicativos de interacción, usaba objetos proponiendo un objetivo y, además, diferenciaba las acciones lúdicas de las reales con acompañamiento verbal.

Nivel de desarrollo de la comunicación: en la evaluación inicial, o pretest, se observaron dificultades en el niño para contestar preguntas o pedir clarificación, así como para iniciar y mantener una conversación y asegurar un turno; como también una flexibilidad pobre en el lenguaje al diseñar un mensaje para el oyente. Sus episodios conversacionales eran cortos, por lo que había pocas interacciones y dificultad para participar interactivamente en los roles de hablante y escucha. En el postest se observó tanto el incremento de la intencionalidad para expresar necesidades y estados emocionales como la habilidad para responder preguntas e iniciar y mantener una conversación de forma interactiva en los roles de hablante y escucha. El niño solicitaba información cuando la necesitaba y describía objetos utilizando algunas de sus características generales y particulares. Del mismo modo, se unía a los otros niños cuando iniciaban actividades conversacionales, manteniendo el contacto visual cuando hablaba y demostraba expectativa hacia lo que le iban a responder.

Nivel de desarrollo del lenguaje: en el pretest se observó vocabulario expresivo limitado, pocas producciones lingüísticas descontextualizadas en el aquí y el ahora, dificultad con la nominación, producciones verbales cortas, conformadas por palabras aisladas, además de ausencia de construcción de frases simples y complejas. El lenguaje del niño presentaba pocas consonantes en su repertorio lingüístico (oclusivas: p, b; nasales: m, n), la estructura silábica era inmadura (omisión de consonantes al final de la palabra, reducción de grupos consonánticos). Había inconsistencia en la producción sonora. En el postest se identificó incremento en el vocabulario, uso de expresiones verbales contextualizadas, construcción de frases simples e incremento en el uso de consonantes en su repertorio lingüístico (oclusivas: p, t, k, b; nasales: m, n, ñ; fricativas: f, v, z, s; africada: ch; líquida lateral: l, y vibrante: r).

Nivel de desarrollo simbólico: en el pretest el niño no logró acceder a las tareas de desarrollo simbólico en ninguno de los tres niveles (materializado, perceptivo y verbal). En el postest el niño accedió a las tareas de desarrollo simbólico en los niveles materializado y perceptivo con apoyo del adulto. Aunque se inició el desarrollo





simbólico durante la intervención, no se alcanzó a desarrollar el nivel simbólico reflexivo complejo.

Nivel de desarrollo de la actividad voluntaria: la evaluación psicológica pretest mostró un desarrollo insuficiente de las acciones voluntarias, lo que se reflejó en imposibilidad de someterse a la regulación verbal del adulto. Además, en todas las tareas de la evaluación inicial se observaron dificultades relacionadas con la pérdida del objetivo, la impulsividad y las perseveraciones en actividades motrices y gráficas; es decir, repetición de acciones motoras y dibujos. En el postest, el niño realizaba las actividades de acuerdo a las indicaciones del adulto y mantenía el objetivo de las actividades.

Nivel de desarrollo en la esfera emocional afectiva: en la evaluación pretest no fue posible valorar. En la evaluación postest se encontró que el niño logró expresar estados emocionales de manera gestual y verbal, además percibía y respondía a la orientación afectiva de otra persona respecto a situaciones planteadas.

En la figura 1 se observan ejemplos de ejecuciones en el nivel de las acciones perceptivas simbólicas. Se observa que en el pre-test la ejecución del niño es irreconocible, el niño no logran decir que dibujó a pesar de los apoyos brindados (repetición de la instrucción, conversación, ejemplo). En el post-test se observan diferencias debido a que el niño logró identificar el significado de la consigna, además logró decir que dibujó un semáforo que señala que no se puede pasar.

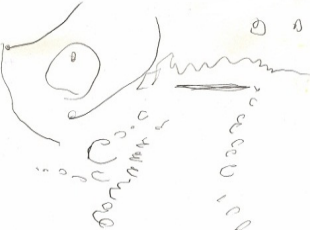

	
Niño MB	Niño MB
Edad 7 años, 3 meses	Edad 7 años, 11 meses
Pre-test dibujar la señal de no pasar	Post-test dibujar la señal de no pasar

Figura 1. Ejemplo de ejecuciones en el nivel de las acciones perceptivas simbólicas

CONCLUSIONES

Con este estudio se ofrece un aporte a la psicología y a la educación sobre la forma de emplear el juego de roles sociales por etapas, para intervenir a niños con dificultades comunicativas y simbólicas que presentan síndrome de Down. También se considera que la intervención utilizada en este trabajo es un método que proporciona estrategias de educación diferenciada e inclusión gradual del niño al aula, para mantenerse

en el contexto educativo y aprovechar las posibilidades de aprendizaje que desde allí pueden surgir de manera intencional en beneficio del niño.

El juego posibilita eliminar gradualmente las barreras existentes con el fin de que el niño con discapacidad tenga la posibilidad de participar en condiciones de equidad con los demás estudiantes en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benda, C. E. (1971). Mongolism. In J. Minckler (Ed.), *Pathology of the Nervous System* (pp. 1361- 1371). New York: McGraw-Hill.
- Elkonin, D. B. (1986). Acerca del problema de la periodización de desarrollo psíquico en la edad infantil. En I. Iliashov y V. Liadus (Comps.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (p. 34-42). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.
- González-Moreno, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241. doi: 10.15446/revfacmed.v63n2.47983
- González-Moreno, C. (2016). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares (Tesis doctoral inédita). Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- González-Moreno, C. y Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y. & Quintanar Rojas L. (2014a). Educational Policies and Activities for Preschool Children: Reflections from the Cultural Historical Approach and Activity Theory. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(4), 647-58. doi: 10.15446/ revfacmed.v62n4.43468
- González-Moreno, C., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2014b). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi: 10.12804/apl32.2.2014.08
- González-Moreno, C.X. y Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*. 15(1), 127-145.
- Jernigan, T. L., Bellugi, U., Sowell, E., Doherty, S. & Hesselink, J. R. (1993). Cerebral Morphological Distinctions Between Williams and Down Syndromes. *Archives of Neurology*, 50, 186- 191.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Lima-Freire, R. C. de, Fernandes de Melo, S., Hazin, I. y Lyra, M. (2014). Aspectos neurodesenvolvimentais e relacionais do bebê com Síndrome de Down. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 247-259.
- Mazurek, D. & Wyka, J. (2015). Down Syndrome Genetic and Nutritional Aspects of Accompanying Disorders. *Rocz Panstw Zakl Hig*, 66(3), 189-94
- Quintanar-Rojas, L. y Solovieva, Y. (2000). La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica. En M. Cubillo, J. Guevara y A. Pedroza (Ed.), *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México* (pp. 51-63). México: Universidad del Valle de Tlaxcala.
- Quintanar-Rojas, L. y Solovieva, Y. (2009). *Evaluación neuropsicológica breve infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Raz, N., Torres, I., Briggs, S., Spencer, W., Thornton, A., Loken, W., Acker, J. (1995). Selective Neuroanatomical Abnormalities in Down's Syndrome and their Cognitive Correlates: Evidence from MRI Morphometry. *Neurology*, 45, 356-366.
- Roselli, M. (2010). Trastorno global de aprendizaje: retardo mental. En M. Roselli, E. Matute y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 221-241). México: Manual Moderno.
- Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., Machinskaya, R., Quintanar Rojas, L., Bonilla, R. y Pelayo, H. (2009). *Neuropsicología y electrofisiología del TDA en la edad preescolar*. México: Universidad Autónoma de Puebla
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor



EL JUEGO DE CONSTRUCCIÓN CON BLOQUES EN NIÑAS Y NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS: DESARROLLO, INCLUSIÓN Y BIENESTAR

FRANCO LÓPEZ, JOSÉ PABLO

Universidad de Santiago de Compostela, España
e-mail: josepablo.franco@rai.usc.es

Resumen. Esta investigación cualitativa presenta un estudio exploratorio y descriptivo en el que se procede a la grabación de una sesión de juego libre de los niños y niñas de 2 a 3 años, en el rincón de construcción con bloques de madera, en una escuela infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se fundamenta la necesidad de definir el rol del educador o educadora, así como el valor de la organización por rincones de un aula de Educación Infantil y el empleo de los materiales de juego de construcción (*unit blocks*) como elementos que facilitan el aprendizaje da cada niño y niña. Estos aspectos responden al principio de inclusión ya que cada niña o niño puede jugar de forma espontanea según sus intereses, motivaciones y momento de desarrollo. Los resultados que se recogen presentan el número niñas y niños que juegan en el rincón de bloques de construcción, el tiempo de juego, sus realizaciones clasificadas según las etapas que les corresponden y las muestras de implicación y bienestar durante este juego.

Palabras clave: Primera infancia, Juego, Juego con bloques, Desarrollo, Inclusión.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia sobre el juego de construcción con bloques de madera (unit blocks) con niños y niñas de 2 a 3 años. Fue realizado en cuatro escuelas infantiles de la Red de Escuelas Infantiles públicas del primer ciclo de Educación Infantil de Galicia en el año 2017.

Para esta comunicación se toma como base el trabajo de campo realizado en una de estas escuelas. Se procederá al análisis de la última sesión grabada en vídeo en la que, partiendo de una situación de juego libre en un aula organizada por rincones, se analiza el del juego de construcciones con bloques.

En los principios pedagógicos de la Educación, y particularmente de la Educación Infantil, se encuentra la atención a la diversidad del alumnado garantizando la igualdad de oportunidades y la no discriminación, dando respuesta a las necesidades y momentos evolutivos de cada niña o niño. El currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia define la atención a la diversidad en el artículo 9º, punto 1, de la siguiente forma: “la intervención educativa debe recoger como principio la diversidad de alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración”.

Tomando como punto de partida este marco legislativo es necesario entender que la niña o el niño es un ser que posee múltiples potencialidades. El maestro o maestra debe de planificar propuestas que tengan como punto de partida lo que cada niño y niña puede hacer en función de sus intereses y de su momento evolutivo.

Una situación normalizada de juego libre, en un aula organizada por rincones, da respuesta a este principio inclusivo, pues tal y como describen Laguía y Vidal (2008) es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas de los niños y niñas, o dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa de cada niño o niña en la construcción de sus conocimientos.

Las niñas y los niños ya desde muy pequeños descubren el mundo que les rodea a través de la interacción con los objetos y las personas de sus contextos. Son, por tanto, niños y niñas capaces, competentes y protagonistas de su propio desarrollo. Una de las herramientas más importantes que utilizan es el juego. Tal y como recoge Chokler (2006), la actividad y el jugar, son funciones vitales, como la respiración, centradas en la necesidad de acción y en el principio del placer, placer por el descubrimiento, por la comprensión y el dominio progresivo del mundo y de sí mismo.

Uno de los juegos que se lleva a cabo en la escuela infantil es el de construcción, pues apilar, asociar, reagrupar, ... son actividades manipulativas que se desenvuelven en los niños a partir de los 10 meses y que constituyen la base de las operaciones básicas



del pensamiento: comparación, análisis, síntesis, inclusión, relación de cantidad, tamaño, forma...

En palabras de Arnaiz (2005, p. 6) “en las construcciones: los niños y niñas son capaces de generar producciones complejas que implican simetrías, evidencian ejes de rotación, crean ordenamientos complejos, consiguen equilibrios desconcertantes, recurren a equivalencias entre piezas, definen perímetros regulares de grandes dimensiones...”

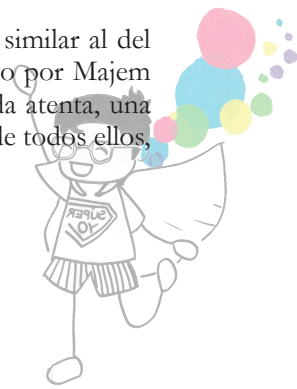
De los materiales de juego de construcción existentes, se toma como base para este estudio el diseñado por Caroline Pratt, los denominados *unit blocks*, descritos por Johnson (1933). Las potencialidades de este material se encuentran en sus características:

- *Son materiales de madera sin pintar y sin dibujos.* Tal y como apuntan De Castro y Quilles (2014, p.33) “un material sin pintar permite al niño centrarse en la forma, el grosor, el tamaño, evitando elementos distractores”.
- *Las dimensiones de las piezas vienen dadas a partir de la medida de una pieza, llamada pieza unidad.* Este diseño hace de este material, siguiendo nuevamente a De Castro y Quilles (2014, p. 33) “un material especialmente diseñado para comprender las relaciones entre las partes y el todo” lo cual supone interrogantes y retos posibles para los niños y niñas. “Su superficie lisa y lijada, sus proporciones matemáticas precisas y sus infinitas posibilidades de construcción hacen que los bloques de unidad sean irresistibles para los niños” (Welhousen, 2009, p.3).

Tal y como apunta Cartwright (1974, p.141) “los bloques presentan cientos de preguntas desconcertantes al niño pero no dictan respuestas. El ingenio y la imaginación del niño son interpelados sin fin, pero nunca canalizados rígidamente”, lo cual le permiten realizar las estructuras que considere en función de sus intereses o nivel madurativo.

El diseño del ambiente del aula y el rol que tiene el educador o educadora en el juego de construcción con bloques puede ayudar o limitar el proceso y los resultados del juego. Siguiendo a Thió de Pol y otros (2008, p. 134) “si se valora el juego en su justa medida y se pretende que surja del interior de los niños y niñas y se les permita manifestarse tal y como quieran y necesiten, hace falta que el adulto este atento al juego y que su rol no sea enseñar, si no acompañarlos en el juego”.

En esta investigación se pacta el rol con las educadoras, siendo similar al del cesto de los tesoros o a la fase de desarrollo del juego heurístico definido por Majem y Òdena (2007, p. 56) como “el adulto, presente y discreto, con la mirada atenta, una actitud receptiva y disponible para los niños y niñas, observa la actividad de todos ellos, y solo interviene cuando es necesario”.





Para valorar en este estudio como esta propuesta responde al principio de atención a la diversidad definido anteriormente, se recoge el número de niños y niñas que juegan en el rincón de bloques de construcción, el tiempo de juego, sus realizaciones y las muestras de implicación y bienestar percibidos.

OBJETIVOS

- Describir y comprender como juegan los niños y niñas de 2 a 3 años con bloques de madera, identificando las etapas y la duración del juego.
- Descubrir y analizar las potencialidades del juego de bloques para estimular las capacidades motrices y cognitivas de todas las niñas y niños.
- Identificar el juego de bloques de madera como una actividad inclusiva que responde a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de cada niño y niña.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

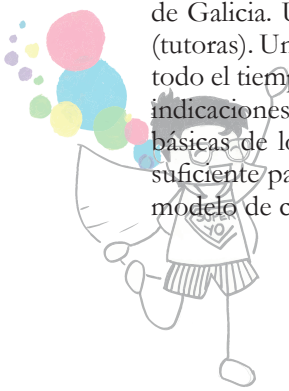
La escuela infantil en la que se desarrolla este estudio es una escuela abierta en el año 2015 que cuenta con 3 unidades (0-1; 1-2; 2-3). El aula de 2 a 3 años está distribuida por rincones (animales, cuentos, puzzles, farmacia y construcciones). Se analiza la última sesión de un total de 15 grabaciones de la investigación general, pues se entiende que es representativa después de un proceso de tres meses usando los bloques de madera en el aula. El rincón tiene 140 piezas de varios tamaños.

Método y diseño de la investigación

Se trata de una investigación cualitativa, pues se pretende descubrir una imagen completa de la situación natural del juego de construcción con bloques en la escuela. De acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006) este proceso supondrá la inmersión en la vida cotidiana de la escuela infantil y la valoración e intento de descubrir lo que sucede, así como la descripción y análisis de los comportamientos observables como datos primarios. Es, por tanto, un estudio descriptivo y exploratorio.

Participantes

Son 8 niñas y 10 niños de un aula de 2 a 3 años de una escuela infantil pública de Galicia. Un investigador externo. Dos educadoras infantiles de este grupo de edad (tutoras). Una educadora se encarga de atender globalmente al aula y la otra está presente todo el tiempo, a la altura de los niños y niñas, en el rincón de bloques con las siguientes indicaciones a la hora de intervenir: garantizar la seguridad y atender las necesidades básicas de los niños y niñas; resolver conflictos que puedan surgir dando un tiempo suficiente para que lo puedan resolver entre ellos; nunca inicia el juego ni presenta un modelo de construcción pues el juego tiene que ser espontáneo y libre.



Técnicas de recogida de información

La técnica de registro fue la grabación en vídeo del juego en el rincón de las construcciones de bloques, previo acuerdo con las educadoras buscando el momento más óptimo y menos molesto en el centro (entre las 10:30 y 11:30). La observación fue directa y no participante pues el investigador, que es el que graba, no participa activamente del desarrollo de la sesión.

Procedimiento de análisis

Visualización de la grabación tomando nota de los siguientes aspectos:

- *Datos generales.* Duración total de la sesión, número de niños y niñas que juegan en el rincón de las construcciones, tiempo que pasan en él.
- *Complejidad del juego (realizaciones)* siguiendo a Welhousen y Kieff (2001).
- *Muestras de implicación y bienestar* siguiendo los indicadores de la escala de Laevers (2005) y la de Pascal y otros (1996).

EVIDENCIAS

Datos generales

La duración total de la sesión fue de 45 minutos (35 de juego y 10 para recoger el material). De los 17 niños y niñas que había ese día en el aula fueron al rincón de las construcciones un total de 11.

Un niño y una niña tan solo permanecieron en el espacio de juego observando al resto durante 2 minutos. Los 9 niños y niñas restantes estuvieron jugando una media de 18 minutos y 56 segundos. Los datos específicos del tiempo que duraron jugando en el rincón se recogen en la tabla 1.

Niñas♀	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9
Niños♂	♀	♀	♀	♀	♂	♂	♂	♂	♂
Meses	33	36	38	40	32	35	36	39	40
Tiempo	10'34"	05'30"	27'02"	05'20"	19'55"	14'05"	32'20"	18'16"	34'00"

Tabla 1. Edad de cada niña y niño y tiempo de juego en el rincón de bloques de madera.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Complejidad del juego (realizaciones)

Las niñas y niños elaboraron según sus intereses y juego espontáneo diferentes construcciones de forma individual. A mayores también hicieron una construcción conjunta realizada por varios niños y niñas. N1, N7 y N8 no realizaron construcción individual.

En las siguientes tablas se presentan la construcción individual más compleja de N2, N3, N4, N5, N6 y N9 y el resultado final de la construcción conjunta. También se recoge la etapa de construcción siguiendo a Welhousen y Kieff (2001).

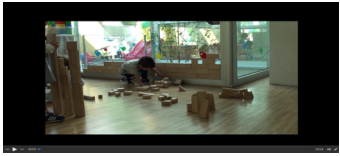





<p>N3. Etapa 2. Fila. 1</p> 	<p>N5. Etapa 2. Fila.</p> 	<p>N4. Etapa 2. Pila.</p> 
<p>N9. Etapa 2. Pilas.</p> 	<p>N2. Etapa 4. Cerramiento.</p> 	<p>N6. Etapa 5. Patrón.</p> 

Tabla 2. Construcción individual de N2, N3, N4, N5 y N9. Clasificación por etapas.

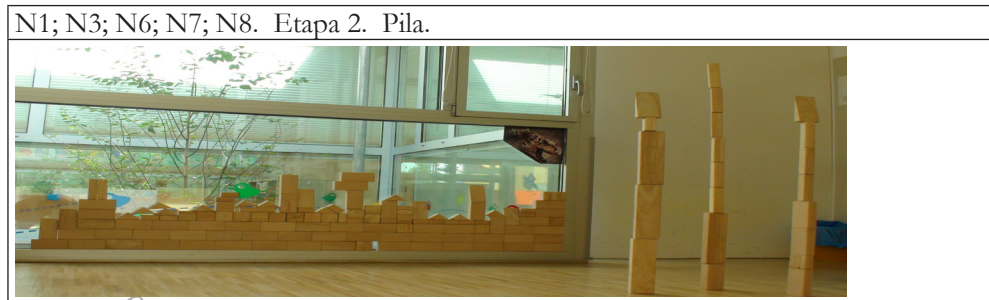


Tabla 3. Construcción conjunta realizada por N1, N3, N6, N7, N8, Clasificación.



Muestras de implicación y bienestar

Durante el juego de las niñas y niños con los bloques de construcción se produjeron muestras de bienestar de las recogidas en la escala de Laevers (2005), como por ejemplo: sonrisas, gritos de diversión, relajación, emoción, orgullo de lo realizado... Igualmente algunos de los indicadores de implicación establecidos por Pascal y otros (1996), como la persistencia en el juego y la concentración fueron muestras claramente destacadas en la mayoría de las niñas y niños mientras jugaban en el rincón.

CONCLUSIONES

En la sesión estudiada se comprueba que 9 niños y niñas del total de 17 presentes ese día, realizaron construcciones con bloques durante un tiempo importante de la sesión de juego libre (media de 18' y 56"). Cada niña o niño elige las piezas que quiere usar situándose en una zona del rincón y realiza su construcción de forma espontánea según sus intereses y motivaciones.

En el análisis del tipo y complejidad de estas construcciones se comprueba que las estructuras hechas por seis de los niños y niñas se sitúan en las primeras etapas descritas para este juego (pilas, filas). Estas realizaciones son típicas para la edad de 2 a 3 años según el estudio de Phelps y Hanline (1999). Una niña realizó un cerramiento y un niño un patrón, lo cual se correspondería con pasos posteriores según el estudio anterior.

Durante la sesión varios niños y niñas con diferente implicación, realizaron una construcción conjunta (tabla 4) sobre el marco de una ventana que servía de soporte. En esta estructura compleja aparecen diferentes filas y pilas en el resultado final. A lo largo de la realización conjunta los niños y niñas elaboraron un puente de forma momentánea, que se corresponde con la etapa siguiente a las filas y pilas.

La imitación, la ayuda al construir, el facilitarse piezas unos a otros, el respeto por lo que construyen,... son aspectos básicos de relación observados durante el juego de estos niños y niñas, lo cual es sorprendente teniendo en cuenta el momento madurativo egocéntrico típico de esta edad.

Un aspecto que destaca es el tiempo total de juego por parte de las niñas y niños, llegando a superar dos de ellos los 32 minutos de juego de los 35 establecidos. De acuerdo con las aportaciones de Pascal y otros (1996) este sería un importante indicio de concentración y de implicación en el juego, lo que sugiere un elevado funcionamiento cognitivo.

Observando el juego de estos niños y niñas se descubren diferentes potencialidades. A nivel motor: coordinación óculo manual, equilibrio, precisión,... y a nivel cognitivo: elección de piezas, estimación de tamaños, acción intencional, patrones...





Durante el juego también se observaron síntomas claros de bienestar como: sonrisas, gritos de diversión, relajación, emoción, orgullo de lo hecho... Además los niños y niñas tuvieron la oportunidad de ocupar el espacio libremente, acompañados por la educadora, y de realizar una acción intencionada.

En definitiva, las características de este material y su organización por rincones a partir del juego espontáneo de los niños y niñas, permite identificarlo como muy apropiado para que cada niño y niña realice su propio juego según sus intereses y momento de desarrollo, lo que responde claramente al principio de inclusión en el Primer Ciclo de Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, V. (2005). Cambio en las inteligencias. *Aula de Infantil*, 28, 5-6.
- Cartwright, S. (1974). Blocks and learning. *Young Children*, 29(3), 141 – 146.
- Chokler, M. (2006). Cómo se juega el niño cuando juega. Las raíces de la actividad lúdica. Recuperado (29/12/2017) de <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>
- De Castro, C., y Quiles, Ó. (2014). Construcciones simétricas con 2 y 3 años: La actividad matemática emergente del juego infantil. *Aula de Infantil*, 77, 32-36.
- Johnson, H. M. (1933). *The art of block building*. Nova York: John Day Company.
- Laevers F. et al. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation instrument*. Lovaina, Bélgica: Research Centre for Experientel Education.
- Laguía, Mª J. e Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en el aula Infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Majem, T. y Òdena, P. (2007). *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Pascal, C.; Bertram, A. D.; Ramsden, F.; Georgeson, J.; Saunders, M. y Mould, C. (1996). *Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings: A Professional Development Programme*. Worcester: Amber Publications.
- Phelps, P., & Hanline, M. F. (1999). Let's play blocks! creating effective learning experiences for young children. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 62-67
- Thió de Pol, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S. y Masnou, F. (2008). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor del aprendizaje. En M. Antón (Coord.), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 127-163). Barcelona: Graó.



Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa S.A.

Wellhousen, K. (2009). Block play: Practical suggestions for common dilemmas. *Dimensions of Early Childhood*, 37(1), 3-8.

Wellhousen, K., & Kieff, J. E. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Albany, NY: Delmar.



EL MIEDO EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: SUS ESTRATEGIAS PARA SUPERARLO.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ANTONIO¹, FLORES TENA, MARÍA JOSÉ²

Universidad Autónoma de Madrid, España

¹toni.fernandez@uam.es

²maria.flores@uam.es

Resumen. El miedo ha sido clasificado como una emoción negativa sin prestar atención a los aprendizajes en los que repercute. A través del miedo aprendemos a afrontar situaciones difíciles superando poco a poco nuestros temores y ampliando nuestro nivel de bienestar al adquirir las estrategias emocionales necesarias para ello. A través del presente estudio se ha querido comprobar cuáles son las estrategias de un grupo de 20 niños de 3 años para afrontar sus temores y el objeto de interés de este estudio es observar y recoger cómo piensan y razonan los niños de esta edad para afrontar los miedos del grupo. Para recoger estos datos se han elaborado dos actividades que han sido claves para determinar los tipos de consejos/estrategias que dan los niños de esta edad.

Palabras clave: miedo, emociones, educación infantil, educación emocional.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El miedo es “la perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario” (Rae, 2014). Son sinónimos del miedo el temor, recelo, aprensión, canguelo, espanto, pavor, terror, horror, fobia, susto, alarma, peligro o pánico (Maganto, C. y Maganto, J.M., 2010). “Las diversas emociones que se pueden incluir dentro de una familia a veces pueden ser simples sinónimos, pero en general se trata de matices por intensidad o complejidad” (Bisquerra, R., 2009:76). Según Tizón (2010) el miedo, como toda emoción, oscila desde niveles leves como puede ser la preocupación, la inquietud y la aprensión, hasta niveles más altos como son el terror, pavor o pánico. El miedo es una de nuestras emociones más básicas y primitivas. Tanto humanos como animales se han adaptado al medio en el que viven para asegurar la supervivencia de la especie. En el pasado el ser humano actuaba por acto reflejo, pero a lo largo de la evolución hemos perdido la respuesta impulsiva, modelándola y adaptándola progresivamente a la civilización. Una reacción impulsiva hoy en día es tachada como un comportamiento de riesgo. (Bisquerra, 2009). Actualmente es necesario que se abran las puertas de las aulas a la educación emocional puesto que cada vez son más los niños y adolescentes que no saben expresar lo que sienten, padecen desajustes emocionales o en los casos más graves tienen comportamientos de riesgo (comportamientos problemáticos precoces, lazos inseguros con los padres, rechazo de los compañeros, fracaso escolar, desorganización social, etc.), debido a que en su educación formal nunca se tuvo en cuenta el aprendizaje de las competencias básicas para la vida o la regulación de las emociones. Ciertos comportamientos de riesgo pueden prevenirse desde la educación emocional. (Bisquerra, 2003). En las teorías biológicas, iniciadas por Darwin, se afirma que las emociones son heredadas de una especie a otra a través del parentesco entre distintos grupos de seres vivos, y que estas emociones son innatas puesto que están presentes en todo el desarrollo del individuo, concretamente desde el periodo embrionario. Los expertos de esta corriente han afirmado que las emociones son universales y que se dan del mismo modo en diferentes culturas y sociedades, al igual que cada emoción tiene su forma particular de expresión facial y corporal que la identifica. (Bisquerra, 2009). Valiente *et al* (2003) en su artículo *Diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y adolescencia: Datos basados en el FSSC-R* ponen de manifiesto los 10 miedos más comunes en la infancia y la adolescencia y señalan que sus resultados coinciden con los de otras investigaciones realizadas con población europea, norteamericana y australiana. El miedo es universal, todos en algún momento de nuestras vidas lo hemos sentido. Culturalmente el miedo siempre ha sido visto como el comienzo de todos los problemas, por este motivo se trataba por todos los medios de no sentirlo. Las creencias culturales también han conseguido convertir esta emoción en indigna con expresiones del tipo: ¡El miedo es signo de debilidad! o ¡No seas cobarde, no tengas miedo! (Levy, 2010). El miedo no es una emoción que haya que reprimir sino todo lo contrario, tenemos que exteriorizarla y compartirla en un entorno de máximo respeto, de esta forma la persona con miedo se sentirá comprendida y aliviada.

Toda emoción aunque se la quiera tachar de desagradable o negativa tiene también sus aspectos saludables porque “brinda la oportunidad de aprender a enfrentarse



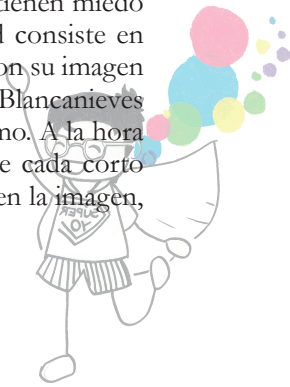
a situaciones difíciles con las que se encontrará el niño a lo largo de su vida” (Palou, 2004:115).

OBJETIVOS

El propósito del presente estudio es comprobar cuáles son las estrategias de los niños para afrontar el miedo. Para ello he diseñado una primera actividad en la que los niños dibujarán sus miedos y después un compañero tendrá que darle un consejo para perder el miedo. En la segunda actividad verán cuatro cortos de Walt Disney, los niños tendrán que buscar estrategias para que los personajes no tengan miedo. De los consejos o estrategias que los niños den podremos comprobar de qué manera piensan los niños y cómo razonan para afrontar los miedos propios de su edad, es decir, cómo se adaptan a una situación temida para superar el miedo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Se preguntó a los niños si se acordaban de la fiesta de *Halloween* y si recordaban qué se hacía en ella, con el mero objetivo de introducir el tema del miedo. A continuación les pregunté por el tema clave, ¿qué es el miedo? ¿Tenéis miedo a algo? Después de hacer las anteriores preguntas, para que la recogida de datos fuese más dinámica he creado un monstruo que se come los miedos de los niños y que les acompañará en las siguientes actividades. En la primera actividad trato de obtener información sobre los miedos de cada niño a través de una actividad divertida que capte su atención, para ello les he presentado al monstruo, y les he contado que es un monstruo muy simpático que se come todos sus miedos y que con ayuda de un compañero de clase les va a ayudar a perder su miedo. A continuación les he explicado que este monstruo no nos entiende cuando le hablamos, pero lo que sí entiende son nuestros dibujos. Por este motivo cada niño hará un dibujo de su miedo y por la parte de atrás del folio se escribirá fielmente lo que diga cada niño en cuanto a, a qué tiene miedo y el porqué. Después cada niño introducirá su dibujo por la boca del monstruo. Más tarde nos reuniremos en la asamblea, se agitará el monstruo y niño por niño abrirán su trampilla para sacar un dibujo que no sea el suyo. Finalmente pediremos a todos los niños que quieran participar que den un consejo al niño/a que haya hecho ese dibujo para que deje de tener miedo a esa cosa en particular. En el momento de dar el consejo les haremos esta pregunta: ¿qué harías para no tener miedo a ___?, antes de que den su consejo tendrán que razonar sobre ese miedo, comprobando si su compañero tiene miedo a algo real o imaginario y ofreciendo trucos o estrategias para enfrentarse a ese miedo. Al final de la primera actividad se les cuenta a los niños que mañana el monstruo simpático nos volverá a visitar porque tiene unos amigos, que salen en las películas de Walt Disney, que en ocasiones tienen miedo y necesitan un buen consejo para perder el miedo. La segunda actividad consiste en mostrar a los niños cuatro cortos de dibujos animados, cada uno de ellos con su imagen representativa. Los cortos escogidos son de las películas de Walt Disney: Blancanieves y los siete enanitos; Peter Pan; Lambert, el león cordero y Buscando a Nemo. A la hora de hacer esta actividad primero mostraremos la imagen representativa de cada corto para preguntar a los niños: qué creéis que siente el personaje que aparece en la imagen,





cómo está su cara, etc. Después les enseñaré cada corto, les haré una pregunta para que reflexionen sobre ese miedo y otra pregunta que consiste en que busquen estrategias o trucos para superar ese miedo.

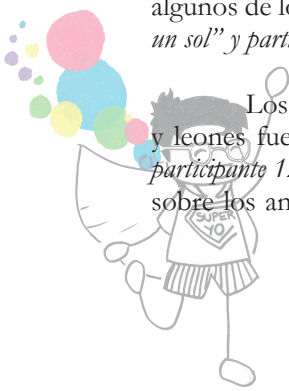
EVIDENCIAS

En la actividad introductoria del estudio en la que preguntábamos ¿qué es el miedo? todos los participantes dijeron cosas a las que tienen miedo pero ninguno supo dar una definición, tan solo el participante 20 simuló lo que es el miedo, para ello encogió su cuerpo y se llevó las manos a la cara a la vez que temblaba, posteriormente todos pusieron cara de miedo, por lo que se puede pensar que los niños de tres años tienen interiorizado lo que es el miedo pero no saben explicarlo con palabras. De la siguiente pregunta, ¿tenéis miedo a algo?, se aprecia que los miedos más comunes de la muestra son los animales grandes (lobos y leones), la oscuridad y los seres fantásticos (brujas, fantasmas y monstruos). Un menor grupo de participantes afirmaban tener miedo a los dinosaurios, y por último un participante con miedo a las excavadoras y otro a los coches y la carretera. En la primera actividad los consejos dados entre participantes se han agrupado por temáticas por cuestiones de brevedad.

En primer lugar encontramos los consejos para superar el miedo a las criaturas fantásticas, algunos niños tenían la ligera duda de su existencia y otros sabían que esos seres no existen. El *participante 18* aconsejó “no tengas miedo a los fantasmas porque yo creo que no existen” a esta edad algunos niños saben lo que existe y lo que no, pero aun así no cierran las puertas a la fantasía. La *participante 9* añadió “soñé el otro día con monstruos pero no existen”, en este momento la niña quería tranquilizar a los compañeros que tenían miedo a los monstruos, brujas y fantasmas, es una forma básica de decir que en la imaginación todo tiene cabida pero que en la realidad solo existe lo que vemos. Después de estos consejos muchos participantes se sumaron a la idea de que estas criaturas no existen. Lo que no se sabe es si lo creen realmente o dijeron eso por la conversación del momento.

Otros de los recursos que he observado en estos niños es contar experiencias pasadas positivas para aliviar el miedo de sus compañeros, por ejemplo, la *participante 3* señaló tener miedo a las cuevas con lobos, a lo que el *participante 16* le contó “yo solo he ido una vez a una cueva y solo entraba el mar”, *participante 12* “fui una vez a la cueva y no había nada, solo piedras. Un miedo más repetido es el de las cuevas oscuras, dejando entrever un evidente miedo a la oscuridad. Todos los consejos coincidían en el uso de la luz, da igual de donde procediese, ellos saben que es necesaria para combatir el miedo a la oscuridad, algunos de los consejos dados son: *participante 7* “que lleve una linterna”, *participante 12* “con un sol” y *participante 2* “con una luz de tu casa”.

Los consejos más destacados dados a los niños que tienen miedo a los lobos y leones fueron: *participante 15* “los lobos están en las montañas y en Tres Cantos no están”, *participante 12* “los leones viven en la sabana”. El *participante 12* tiene muchos conocimientos sobre los animales y utiliza ese saber para tranquilizar a su compañero, informándole



de que en nuestro país no hay leones y no tiene por qué preocuparse por ello. La *participante 15* también utiliza la lógica para aconsejar a sus compañeros y esto parece tranquilizarles.

Algunos de los consejos que dan para que sus compañeros pierdan el miedo a los dinosaurios son: *participante 7* “solo aparecen en las películas”, *participante 12* “cuando cayó la piedra ya no existían los dinosaurios”. De nuevo vuelven a dar consejos lógicos, la *participante 7* nunca ha visto un dinosaurio fuera de la televisión por lo tanto utiliza ese argumento para que sus compañeros no tengan miedo. El *participante 12* es un gran entendido de los animales y los dinosaurios para la edad que tiene, por lo que aporta consejos documentados y consigue que sus compañeros confíen en lo que dice.

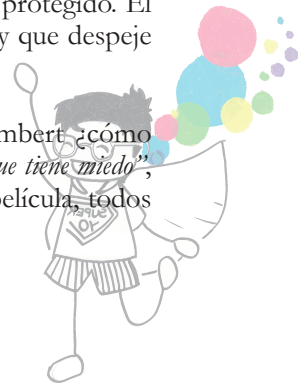
Por último, encontramos los consejos que los niños dan a dos casos particulares. El primero es hacia el miedo a las excavadoras. La *participante 4* comentó “las excavadoras hacen mucho ruido pero ve por otro sitio que el ruido se va”. La *participante 4* intuye que el miedo que tiene su compañero a las excavadoras puede ser resultado del ruido que producen por ello le aconseja que tome un camino diferente al de la excavadora para alejarse del ruido. El segundo caso es un niño con miedo a los coches y a las carreteras, el *participante 5* “si pasa por la cebra no va deprisa. Mi mamá frena con el coche”, *participante 9* “mi coche para” y *participante 19* “que vaya de la mano de papá”. A esta edad ya han recibido cierta educación vial por parte de sus padres y profesores que utilizan para aconsejar a su compañero.

A continuación se exponen los resultados más significativos recogidos a partir de la segunda actividad del estudio, los cortos de películas de Walt Disney:

La profesora pone la imagen de Blancanieves y pregunta: ¿Cómo está su cuerpo? Mirad sus brazos y su cara ¿qué le pasa a Blancanieves?, la *participante 13* contestó “su cuerpo está asustado, tiene miedo”, *participante 6* “esa cara la pongo yo cuando es de miedo”

Al ver este corto el *participante 16* se llevaba las manos a la cara tapándose la boca, el *participante 12* se ponía las manos en la cabeza y se tapaba los ojos y el *participante 8* ponía cara de miedo. Los demás participantes estaban muy atentos. La *participante 18* señala que ella ya sabía lo que iba a pasar porque ha visto muchas veces la película. Los consejos más significativos que dieron a Blancanieves fueron: *participante 13* “que haga una caja de miedos para que no le dé miedo” en este consejo se nota la influencia del monstruo-caja de la actividad anterior y cómo lo ha añadido a su repertorio de estrategias. La *participante 18* aconseja “que deje de tener miedo a los animales abriendo una caja y cerrándola para que no entren los malos, y que busque a los enanitos cuando tenga miedo” se puede entender como la búsqueda de un lugar y de las personas con las que se siente a salvo y protegido. El *participante 10* “cantar” es una estrategia que puede que relaje a este niño y que despeje los pensamientos negativos aflorando los positivos.

La profesora pone la imagen de Lambert, y dice: mirad a Lambert ¿cómo creéis que se siente?, la *participante 15* contesta “tiene los pelos de punta porque tiene miedo”, la *participante 9* añade “está asustado”. Ningún niño había visto antes esta película, todos





prestaban mucha atención y algunos ponían cara de miedo, una participante estuvo a punto de llorar de miedo.

Los consejos que daban para que Lambert superara su miedo fueron entre otros: *participante 2* “*que no tenga miedo porque es muy grande*” en este consejo se ve como un niño de tres años utiliza la lógica y no comprende como un animal feroz y grande tiene miedo de otro que es menos fiero y más pequeño. El *participante 15* “*que coja a su mamá con una cuerda*” este participante reflexiona y crea la estrategia de lanzar un lazo a la madre para que el león la recupere sin necesidad de enfrentarse al lobo. La *participante 13* mientras veía el corto daba la orden al león “*¡ruge, rugé!*”, esta niña comprende que un león tiene más posibilidades que un lobo por ello quiere que el león demuestre todos sus atributos para amedrentar al lobo.

La profesora pone la imagen del Capitán Garfio y dice: mirad la cara del Capitán Garfio ¿qué creéis que siente?, *participante 1* “*tiene la boca abierta porque está asustado*”, *participante 6* “*tiene cara de miedo*”

Los consejos para el Capitán Garfio: *participante 18* “*le tiraría un pez al cocodrilo para que se lo coma*” esta niña ha planificado una estrategia de distracción, si le tiro un pez, a mí me deja en paz. El *participante 7* “*si le tiro una estantería y se la come se irá*” esta niña ha pensado de forma muy parecida a la *participante 18*, si le doy algo al cocodrilo dejará de fijarse en mí. El *participante 6* “*que se vaya a su casa (Capitán Garfio) fuera del barco*” este niño ha razonado con lógica, si el Capitán Garfio se va lejos del agua el cocodrilo no podrá perseguirle. Pero ninguno de ellos llega a la conclusión de que es imposible que un cocodrilo aborde un barco, esto es debido a su nivel de desarrollo madurativo, por ello buscan estrategias para enfrentarse al miedo en vez de pensar que es imposible que llegue a atraparlo.

La profesora pone la imagen de Nemo y pregunta: ¿cómo creéis que se siente Nemo?, *participante 16* “*asustado*”, *participante 5* “*triste*”. En este corto Nemo aparece en una pecera rodeado de peces extraños, busca a su padre pero él no está ahí.

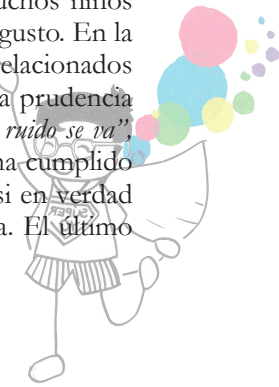
Todos los niños han percibido perfectamente la emoción del miedo en este corto. Los consejos más curiosos que han dado son: *participante 12* “*que le regale un macarrón porque le protege y con el macarrón se puede tapar los ojos*” este niño le está dando varios usos al macarrón, por un lado sirve para defenderse con él pero también lo puedo utilizar para esconderme, en este consejo se puede apreciar que los niños de esta edad no saben esconderse, ya que piensan que con taparse los ojos la otra persona ya no les va a ver. *Participante 13* “*que vaya a ver a su papá*”, los niños pequeños cuando sienten miedo necesitan a sus personas de confianza para volver a la calma. El *participante 2* aconseja “*que se tiene que esconder y encerrar para que no le encuentre nadie*”, de nuevo aparece la estrategia de buscar un lugar seguro donde permanecer a salvo.



CONCLUSIONES

Si procuramos a los niños una buena educación emocional y las estrategias necesarias a tiempo en el futuro serán capaces de regular sus emociones de forma eficaz e independiente, sabiendo en todo momento como protegerse en situaciones difíciles y saliendo favorecido de ellas. Como señalan las teorías biológicas recogidas en el libro *Psicopedagogía de las emociones* de Rafael Bisquerra (2009) la función adaptativa de las emociones tiene la función de adaptarse a las adversidades del entorno. Siguiendo la línea de las teorías biológicas, “según Darwin, las emociones en todos los animales y el hombre funcionan como señales que comunican intenciones” (Bisquerra, 2009:35), es curioso como un niño de 3 años que todavía no sabe explicar lo que es el miedo sea capaz de expresarlo por medio de gestos, o como todo un grupo de niños de esta edad sepa identificar por las facciones de un personaje que está experimentando la emoción del miedo, dejando entrever que antes de adquirir el lenguaje somos capaces de identificar el significado de la emoción que está sintiendo otra persona antes de saber explicar por qué sintió tal cosa, simplemente leyendo sus gestos y movimientos, de tal forma que se puede confirmar que las emociones son innatas y nos son heredadas. Los miedos más recurrentes son aquellos que tienen que ver con situaciones de peligro y muerte coincidiendo con la categoría de la clasificación de los 10 miedos más comunes de Valiente *et al.* (2003), de esta clasificación tan solo el ítem “ser atropellado” fue mencionado por un participante de este estudio que dijo tener miedo a los coches y a la carretera. La edad de los sujetos tiene mucho que ver con los miedos de los niños, puesto que en la investigación de Valiente *et al.* (2003) fue realizada con participantes de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años y los miedos que manifiestan tener están relacionados con su nivel de conocimientos, es por ello que algunos de los ítems son: bombardeos, descarga eléctrica, terremotos, enfermedad grave; mientras que en los miedos de la muestra de este estudio se ve que debido a su corta edad los únicos miedos genéricos son la oscuridad; brujas, monstruos y fantasmas; y leones y lobos, todos a excepción del primero que está reconocido como un miedo evolutivo, pueden estar infundados por los conocimientos que adquieren a través de los cuentos o películas infantiles.

Al realizar este estudio he podido confirmar a través de los sujetos del estudio más participativos los cuatro aspectos positivos del miedo (Palou, 2004), en primer lugar es cierto que actúa como un agente protector, motivador y socializante, porque cuando los niños contaron su miedo muchos de ellos han admitido sentir lo mismo y se ha creado entre ellos un lazo de comprensión, la protección llega de mano de los adultos y de algunos niños que ofrecen pequeñas reflexiones como en qué medida es bueno sentir miedo sobre tal cosa, la motivación llega casi al instante muchos niños tras una pequeña reflexión de grupo sonreían y debatían sintiéndose más a gusto. En la actividad de dar consejos a sus compañeros, algunos niños daban consejos relacionados con el segundo aspecto positivo del miedo que es promover la cautela y la prudencia (*participante 4.* “*Las excavadoras hacen mucho ruido pero ve por otro sitio que así el ruido se va*”, *participante 5* “*si pasas por el paso de cebra no va deprisa*”). El tercer aspecto se ha cumplido a través de las pequeñas reflexiones en las que los niños se daban cuenta si en verdad era una amenaza potencial y si lo es saberlo de antemano para estar alerta. El último

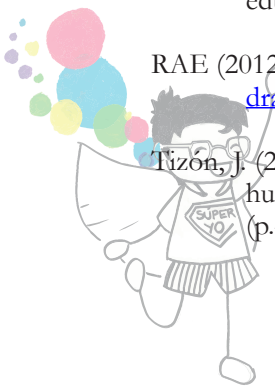




aspecto lo he podido comprobar por medio de los consejos que se daban entre ellos cómo se adaptan a una situación temida creando trucos y estrategias. Con este estudio he podido comprobar qué estrategias son capaces de ofrecer los niños de 3 años para que sus compañeros venzan sus miedos. En relación a las actividades de los cortos de animación y la de dar consejos a los compañeros, los datos obtenidos indican que los niños de 3 años aconsejan espacios en los que esconderse y sentirse seguros, junto con la compañía de las personas que apaciguan su miedo (*participante 18 “que deje de tener miedo a los animales abriendo una caja y cerrándola para que no entren los malos, y que busque a los enanitos cuando tenga miedo”*). La segunda más recurrente es utilizar sus conocimientos para no alertarse sin motivos (*participante 12 “cuando cayó la piedra ya no existían los dinosaurios”*), seguido de las estrategias tácticas (*participante 7 “si le tiro una estantería y se la come se irá”*) y por último utilizan la lógica sopesando las posibilidades que tienen (*participante 2 “que no tenga miedo porque es muy grande”*). Una de las limitaciones con las que me he topado es que existen numerosos estudios e investigaciones que desvelan los miedos más comunes de los niños pero no he encontrado ninguno que trate el mismo tema que este estudio y con el cual poderlo comparar. De todas maneras los resultados obtenidos han sido muy buenos por eso creo que sería interesante ampliar la muestra en número y en rango de edad hasta los 6 años puesto que pocas investigaciones se realizan con los niños de 3 a 6 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, (pp. 7-43)
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis
- Levy, N. (2010). La dignidad del miedo. *La sabiduría de las emociones* (pp.15-33). Barcelona: Debolsillo clave
- Maganto, C. (2010). El miedo y la ansiedad. *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas* (p. 151). Madrid: Pirámide
- Mora, J. (2012). Las emociones en situaciones [Vídeo]. YouTube, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448>. Recuperado el 10 de noviembre de 2014.
- Palou, S. (2004). Sentir y crecer: el crecimiento emocional en la infancia: propuestas educativas. *Emociones primarias y su alquimia* (pp. 111-132). Barcelona: Graó
- RAE (2012). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=miedo>. Recuperado el 14 de noviembre del 2014
- Tizón, J. (2010). Sobre la emoción y el poder de la emoción en la vida cotidiana de los humanos actuales. *El poder del miedo, ¿dónde guardamos nuestros miedos cotidianos?* (p.42). Lleida: Milenio.



El miedo en los niños de educación infantil: sus estrategias para superarlo

Valiente, R.M., Sandin, B., Chorot, P. y Tabar, A. (2003). Diferencias según edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Psicothema*, 3, 15, 414-419.



INFLUENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL BIENESTAR Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

RUIZ FERNÁNDEZ, BEATRIZ¹, GÓMEZ-VELA, MARÍA² BADIA CORBELLA, MARTA³

Universidad de Salamanca, España

¹b.rufe@usal.es

²mgv@usal.es

³badia@usal.es

Resumen. Las prácticas inclusivas fomentan el desarrollo saludable de la población infantil, su bienestar y participación significativa. El objetivo de este estudio es identificar metodologías docentes asociadas a un mayor bienestar y participación en actividades extraescolares por parte de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y sin ellas. Ciento noventa y nueve alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (M=11.25; SD=0.851), 99 de ellos con NEAE, respondieron al Cuestionario de Calidad de Vida Infantil KINDSCREEN-27, al Cuestionario de Participación en Actividades de Ocio y Tiempo Libre CAPE/PAC y a un cuestionario sobre las metodologías docentes empleadas por sus tutores. Los alumnos con NEAE obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores a sus compañeros sin ellas en bienestar emocional, así como tendencia a la significación en bienestar físico, bienestar familiar, y diversidad de participación en actividades formales e informales. Se detectaron diferencias significativas en los resultados personales de los alumnos en función de las metodologías educativas utilizadas por sus maestros. El grupo de alumnos que manifestó realizar asambleas, hablar sobre diversidad y diferentes tipos de aprendizaje, o que su opinión era tenida en cuenta para las decisiones del aula, obtuvo puntuaciones más elevadas en diversas dimensiones de bienestar, así como en diversidad y preferencia de participación en actividades formales e informales, con independencia de presentar NEAE o no. Las diferencias observadas evidencian los beneficios de las metodologías docentes inclusivas y centradas en el alumno sobre los resultados personales de todos los estudiantes.

Palabras clave: metodologías docentes, calidad de vida, participación, inclusión.





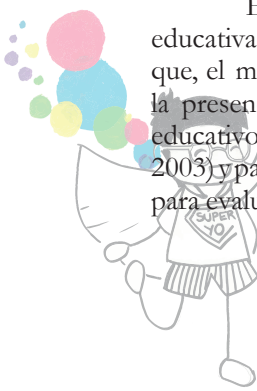
FACTORES PARA EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS

El acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad es una labor activa, en la que los miembros de la comunidad educativa trabajan eliminando barreras y facilitando apoyos a aquellos niños que por condiciones económicas, sociales, familiares, así como de discapacidad o cualquier otra condición personal, encuentran problemas para acceder, mantener o tener éxito en el sistema educativo (UNICEF Comité Español, 2014). En las últimas décadas, España ha realizado un gran esfuerzo por crear un sistema educativo al alcance de todos y para todos, a través de la puesta en marcha de políticas para la calidad educativa que han generado cambios parciales de tipo curricular, organizativo y profesional (Parrilla, 2002). Aun así, después de más de veinte años de “medidas extraordinarias de atención a la diversidad”, la escuela sigue teniendo serias dificultades para atender a las diversas necesidades educativas de su alumnado y aceptar la idea de la “diversidad” (Venegas y Raya-Lozano, 2013).

¿Por qué hay escuelas que a pesar de sus altas tasas de diversidad parecen ser más efectivas en su labor socioeducativa que otras con menor número de factores de riesgo? Según Acevedo y Mondragón (2005), encontramos la respuesta en los maestros que trabajan en dichas escuelas. Estos maestros tienen la oportunidad de crear ambientes escolares propicios para el desarrollo saludable de sus estudiantes, incorporando a sus técnicas docentes respuestas educativas orientadas a la atención a la diversidad, la creación de comunidades de aprendizaje, la promoción de aprendizajes significativos, participación activa o el fomento de la calidad y riqueza de las áreas que conforman la experiencia y bienestar de los alumnos como individuos miembros activos de una sociedad (Wallander y Koot, 2016).

Dado que la escuela de hoy tiene que ser capaz de promover factores que fomenten el desarrollo integral y saludable del alumnado de su comunidad. En este trabajo nos centramos en la asociación que se establece entre factores educativos de carácter metodológico y factores personales relacionados con el crecimiento infantil integral. Analizando la influencia que diversas variables inclusivas desarrolladas por los docentes tienen sobre dos de los factores personales defendidos por la comunidad científica especializada en materia de educación y crecimiento positivo. Por una parte, la percepción de los alumnos sobre su calidad de vida y de aquellos aspectos que conforman su bienestar personal, social y emocional (Muntaner et al., 2010; Schalock y Verdugo, 2002, 2003). Por otra, su participación en actividades de ocio y tiempo libre (King et al., 2007; Badía et al., 2013).

Elegimos estos tres factores como indicadores de mejora de la calidad educativa, debido a su interrelación con el desarrollo personal pleno y armónico. Mientras que, el modelo de *educación inclusiva* facilita la identificación de barreras y facilitadores para la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2015), los modelos de calidad de vida (Schalock et al., 2002, 2003) y participación en actividades extraescolares (CIF, 2007), surgen como guía y criterio para evaluar las estrategias de mejora y las buenas prácticas educativas que llevan a cabo



las escuelas. De esta forma, los resultados derivados de estas investigaciones permiten formular nuevas propuestas prácticas, que sirven a las profesionales de la educación para reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, atendiendo a su bienestar y capacitación para la vida adulta.

OBJETIVOS

Con objeto de identificar metodologías docentes que se asocian a un mayor bienestar y participación en actividades extraescolares por parte de alumnos de Primaria con NEAE y sin ellas, se explora la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones de calidad de vida y participación en actividades de ocio y tiempo libre, en función de variables educativas referidas a la metodología que emplean los docentes en el aula.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Participantes

En el estudio participaron 99 alumnos de 5º y 6º de Primaria con NEAE y un grupo de 100 alumnos sin ellas, equivalentes en género, edad y curso. Pertenecían a las Comunidades Autónomas de Andalucía y Castilla y León. La edad media de los estudiantes participantes fue de 11,25 años. Los alumnos proporcionaron información acerca de sus características sociodemográficas y educativas (Tabla 1).

Tabla 1. Información del alumnado sobre sus características sociodemográficas y educativas (N=199)

Variable	Categoría	Nº	%
Género	Chicos	119	59.8
	Chicas	80	40.2
Edad	10 años	38	19.1
	11 años	88	44.2
	12 años	58	29.1
	13 años	15	7.5
CC.AA	Andalucía	108	54.3
	CyL	90	45.2
Curso	5º	90	45.2
	6º	109	54.8
NEAE	Si	99	49.7
	No	100	50.3
Realización de asambleas en el aula	Si	111	55.8
	No	85	42.7
Consideración de la opinión de los alumnos por parte del profesor tutor	Si	164	82.4
	No	32	16.1
Hablar sobre la diversidad del alumnado en el aula	Si	102	51.3
	No	94	47.2





Hablar sobre la forma de aprender de cada alumno con el tutor	Si	100	50.3
	No	96	48.2

Abreviaturas: CC.AA: Comunidades Autónomas; CyL: Castilla y León.

Instrumentos

El Cuestionario de Calidad de Vida KIDSCREEN-27 (Ravens-Sieberer et al., 2007)

Es una escala de calidad de vida transcultural que evalúa el bienestar físico, psicológico y social en niños y jóvenes entre 8 y 18 años a través de cinco dimensiones (bienestar físico, psicológico, autonomía y relaciones familiares, apoyo social y de los amigos y entorno escolar). La versión española presenta propiedades psicométricamente adecuadas (Longo et al., 2012).

Cuestionario de participación en actividades de ocio y tiempo libre CAPE-PAC (King, et al., 2007)

El CAPE analiza la participación en actividades extraescolares por parte de niños y jóvenes entre 6 y 21 años, con discapacidad y sin ella. Analiza 55 actividades agrupadas en 2 dominios de actividad (formales e informales) y 5 tipologías (recreativas, físicas, sociales, basadas en habilidad, de autosuperación). Para los contrastes de este estudio, exploraremos la participación de los alumnos de Primaria en los dominios de actividad formal e informal. El *Preferences for Activities of Children PAC* (King et al., 2007) es un instrumento complementario al CAPE que evalúa las preferencias de participación de los niños en las actividades evaluadas. La versión española del CAPE ha mostrado la validez y fiabilidad de su medida (Longo et al., 2012), mientras que el PAC se encuentra actualmente en proceso de validación (Badía et al., en prensa).

Cuestionario sobre las metodologías docentes empleadas por los tutores (Ruiz et al., en prensa)

Es un listado de variables educativas que recoge información sobre prácticas inclusivas de los tutores en el aula. Contempla variables que en la literatura científica se han relacionado con los resultados personales para el crecimiento positivo infantil (Booth et al., 2015; Muntaner et al., 2010). Explora variables educativas que pueden actuar como barreras o facilitadores en el bienestar y participación de los alumnos, a partir de la información proporcionada por el propio niño.

Procedimiento

Se elaboraron cartas de solicitud de colaboración dirigidas los centros de enseñanza Primaria. Una vez acordada la colaboración con los centros, se solicitó el consentimiento informado a las familias para la participación de los hijos. Posteriormente, se procedió a la administración de los cuestionarios a los niños en formato auto-aplicado. Los cuestionarios se administraron colectivamente a alumnos en general y aquellos con NEAE que no necesitaban apoyos adicionales para la realización de la tarea. Se expuso



brevemente el objetivo de la actividad, se enfatizó su carácter anónimo y confidencial, además, se ofreció un turno de preguntas para aclarar dudas. Tras esta primera fase, dio comienzo la tarea de respuesta a los cuestionarios. Al final, se abrió un turno de palabra en el cual se pedía a los alumnos su apreciación sobre el contenido, la dificultad y la utilidad de la tarea realizada.

En el caso de aquellos alumnos que requerían apoyo personalizado para la respuesta personal y autónoma a los cuestionarios, se proporcionaron las ayudas y soportes necesarios para la realización de la tarea. Estos apoyos iban desde la aplicación individual de las escalas, lectura en voz alta de las preguntas, apoyos visuales de las preguntas y formatos de respuesta, ejemplos adicionales para la comprensión del contenido de algunas preguntas, hasta la dedicación de varias sesiones para la realización completa de la tarea.

Tras la aplicación de cuestionarios se inició el análisis de los datos. Se realizaron análisis exploratorios y descriptivos de las puntuaciones. Las pruebas de normalidad de Kormogorov-Smirnov reflejaron el incumplimiento del supuesto. Dadas las características de los datos, se realizaron de manera genérica *pruebas no paramétricas* para el análisis de las diferencias estadísticas (Curado et al., 2013). Los contrastes se realizaron a un nivel de significación de .05. El análisis de los datos se efectuó con el paquete estadístico SPSS-v21.

EVIDENCIAS

Puntuaciones generales en resultados personales de los alumnos

Los análisis descriptivos manifestaron puntuaciones medias altas en las dimensiones de calidad de vida y en los dominios de actividad de la dimensión de preferencias de participación. Mientas que, las puntuaciones en diversidad de participación fueron moderadas (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en resultados personales (N=199)

Dimensión	Dominio	Rango	Media (D'I)	Kormogorov-
				Smirnov
Bienestar físico		0-100	48.54 (11.06)	.121***
Bienestar psicológico		0-100	49.66 (9.94)	.123***
Autonomía y Vida familiar		0-100	50.28 (8.17)	.146***
Apoyo social y Amigos		0-100	49.52 (10.94)	.221***
Entorno escolar		0-100	50.32 (10.10)	.196***





Diversidad	Formal	0-15	5.62 (2.72)	.120***
	Informal	0-40	24.61 (6.26)	.090**
	Total	0-55	30.23 (8.22)	.047
Preferencia	Formal	15-45	33.46 (6.12)	.088*
	Informal	40-120	96.97 (11.90)	.049
	Total	55-165	130.43 (17.12)	.070

*valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; *** valores altamente significativos $p < .001$

Diferencias en resultados personales en función de la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo

Las pruebas U de Mann-Whitney indicaron diferencias significativas entre alumnos con NEAE y sus compañeros sin ellas en la dimensión bienestar psicológico ($z = -2.555$; $p < .05$). Los alumnos con NEAE puntuaron significativamente por debajo que sus compañeros sin ellas. Además, sin ser significativas las diferencias observadas, los alumnos con NEAE también presentaron puntuaciones inferiores a sus compañeros sin ellas en las dimensiones bienestar físico, bienestar familiar, así como en diversidad de participación en actividades formales e informales. Mientras que, en bienestar social y amigos, bienestar escolar y preferencia de participación en actividades formales e informales puntuaron ligeramente por encima que los alumnos sin NEAE.

Diferencia en resultados personales en función de la realización de asambleas en el aula

Se hallaron diferencias significativas en distintas dimensiones de calidad de vida y participación en función de la realización de asambleas en el aula (tabla 3). Los alumnos que afirmaban realizar este tipo de actividad inclusiva puntuaban por encima de los compañeros que no las realizaban.

Tabla 3. Resultados personales de los alumnos en función de la realización de asambleas en el aula y de la seriedad dada por los tutores a sus opiniones

Realización de asambleas	Rs			Seriedad opinión alumnos			
	a	N	Rb	Z	N	Rb	Z
Resultados personales							
Bienestar físico	No	84	89.42	-1.566	32	87.14	



Influencia de las metodologías docentes en el bienestar y la participación de los alumnos

Bienestar psicológico	Si	108	102.00		160	98.37	-1.050
	No	85	86.39	-2.351*	32	84.72	-1.368
Autonomía y Vida familiar	Si	108	105.35		161	99.44	
	No	85	91.56	-1.205	32	79.69	-1.927
Apoyo social y Amigos	Si	108	101.28		161	100.44	
	No	85	86.76	-2.320*	32	83.11	-1.582
Entorno escolar	Si	108	105.06		161	99.76	
	No	85	84.14	-2.889**	32	68.95	-3.167**
Diversidad de Participación	Si	108	107.12		161	102.57	
	No	81	94.04	-.425	31	74.82	-2.350*
Formal	Si	110	97.45		160	100.10	
	No	76	87.34	-.697	29	66.45	-2.718**
Informal	Si	104	92.81		151	95.12	
	No	73	86.26	-.491	28	64.61	-2.708**
Total	Si	103	90.09		148	93.02	
	No	73	86.26	-.491	28	64.61	-2.708**
Preferencia de Participación							





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Formal	No	76	73.85	-2.969**	29	66.40	
	Si	96	96.52		143	90.58	-2.388**
Informal	No	61	61.94	-2.985**	26	61.21	-1.742
	Si	87	83.30		122	77.33	
Total	No	58	57.70	-3.142**	25	56.68	-1.880
	Si	82	79.55		115	73.50	

a Rs, respuestas variables educativas; b Rango promedio, prueba U de Mann Whitney

*valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$ Fuente: elaboración propia.

Diferencias en resultados personales en función de la seriedad que dan los docentes a la opinión de los alumnos

Con respecto a la percepción que los alumnos tienen sobre la seriedad con la que los docentes consideran sus opiniones, las pruebas U de Mann-Whitney también mostraron diferencias significativas. Los alumnos que afirmaban realizar dicha actividad puntuaban significativamente más alto en calidad de vida y participación (tabla 3) que aquellos que no.

Diferencias en resultados personales en función de hablar de la diversidad del alumnado en clase

Los resultados de las pruebas no paramétricas no revelaron diferencias significativas en las puntuaciones de los alumnos en función de hablar o no sobre la diversidad del alumnado en clase. No obstante, se observaron tendencias a la significación en autonomía y vida familiar ($z = -1.371, p = .170$), preferencia de participación en actividades formales ($z = -1.301, p = .178$) y en la escala total de preferencias de participación en actividades ($z = -1.345, p = .193$). Estas tendencias hacen sospechar que “abordar el tema de la diversidad con los alumnos” sea un factor relevante en determinados resultados personales de calidad de vida y participación.

Diferencias en resultados personales en función de hablar sobre la propia forma de aprender con el tutor

Los alumnos mostraron diferencias significativas en sus preferencia de participación en actividades formales ($z = -2.869, p < .01$) e informales ($z = -3.375, p < .001$), así como en las puntuaciones totales de esta misma dimensión ($z = -3.372,$



$p < .001$) en función de “hablar con el tutor sobre la propia forma de aprender del alumno”. Aquellos estudiantes que informaban realizar esta actividad con sus docentes obtuvieron promedios de puntuación en preferencia de participación más altos que los que informaron no hacerlo.

CONCLUSIONES

Los resultados evidencian, por una parte, la existencia de diferencias significativas en la percepción que los alumnos con NEAE y sin ellas tienen de su bienestar emocional, tal y como han mostrado estudios previos (Gómez-Vela, 2007). Por otra, el efecto que el desarrollo de prácticas metodológicas como la realización de asambleas o la consideración de la opinión de los alumnos a la hora de tomar decisiones sobre el funcionamiento en el aula, tienen sobre los resultados personales de bienestar y participación en actividades extraescolares por parte de todos los alumnos. Estos resultados nos invitan a cuestionar las modalidades de trabajo docente dominantes en el ámbito educativo, en cuyo mantenimiento o cambio los profesionales tienen un papel relevante y decisivo (Muntaner et al., 2010).

Los instrumentos utilizados en este trabajo: cuestionario de calidad de vida KIDSCREEN (Ravens-Sieberer et al., 2007), cuestionario de participación en actividades de ocio y tiempo libre CAPE-PAC (King et al., 2007) y cuestionario sobre las metodologías docentes empleadas por tutores (Ruiz et al., en prensa), constituyen herramientas con validez teórica y empírica para el cambio organizativo de las escuelas. Encontramos datos sobre su utilidad y valor en trabajos desarrollados por diferentes equipos de investigación, especializados en materia de inclusión educativa y desarrollo infantil positivo (Gómez-Vela, 2007; Badia et al., 2013; Longo et al., 2012; Muntaner et al., 2010). Este trabajo constituye una evidencia más en esta línea.

Para finalizar, dado que, el sistema educativo avanza hacia un concepto de la calidad en educación que promueve el cambio hacia aproximaciones más globales de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano. Centrándose en la inclusión de nuevos indicadores educativos y personales que orienten el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como, el fomento de la comunicación, convivencia, respeto a la diversidad, relaciones interpersonales o participación democrática (Ossa et al., 2015). Resulta imperativa la puesta en marcha de principios y prácticas centradas en la inclusión educativa de todos los alumnos, las cuales fomenten los resultados de bienestar y participación significativa, defendidos en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Revista Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35.
- Badia, M., et al., (2013). The influence of participation in leisure activities on quality of life in Spanish children and adolescents with Cerebral Palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2864-2871.





- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3rd ed.). [Trad. de G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval]. Madrid: FUHEM y OEI. (Original en inglés, 2011).
- Curado, M. et al. (2013). Análisis estadístico de escalas ordinales. Aplicaciones en el área de salud infantil y pediatría. *Enfermería global*, 12(2) DOI: 10.6018/150281
- Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-135.
- King, G.A. et al. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: Construct validation of the CAPE and PAC. *Child: Care, Health and Development*, 33, 28-39.
- Longo, E. et al. (2012). Cross-cultural validation of the Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) in Spain. *Child: Care, Health and Development*, 40(2), 231-241
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F. J. (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ossa, C. et al. (2015). Construyendo un modelo de calidad de vida escolar. En Saavedra et al. (Ed.): *Resiliencia y calidad de vida. La Psicología Educativa en diálogo con otras disciplinas* (pp. 95-107). Universidad Católica del Maule, Chile.
- Parrilla, A. (2002). Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32. Parrilla, A. (2002). Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32.
- Ravens-Sieberer, U. et al. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*, 16(8), 1347-1356.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service Practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza].
- UNICEF Comité Español (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia, 2014*. Madrid: UNICEF.
- Venegas, M. y Raya-Lozano, E. (2013). Igualdad, diversidad y no discriminación en la encrucijada de la crisis actual: el caso español. En Gentile, A. (Coord.), *Actas del IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)*. "Políticas sociales entre crisis y post-crisis" (pp. 515-531). Alcalá, España.
- Wallander, J.L. y Koot, H.M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical Psychology Review*, 45, 131-145. doi: 10.1016/j.cpr.2015.11.007.



Influencia de las metodologías docentes en el bienestar y la participación de los alumnos

World Health Organization: WHO (2007). *The International Classification Functioning, Disability and Health. Children and young*. Geneva: WHO.



LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

GUTIÉRREZ CÁCERES, RAFAELA¹, HERNÁNDEZ GARRE, CARMEN M^{a2}, FERNÁNDEZ
MARTÍNEZ, M^a DEL MAR³, AGUILERA GUTIÉRREZ, MARÍA SOL⁴

¹ Universidad de Almería, España
rcaceres@ual.es

² Universidad de Almería, España
cmhgarre@ual.es

³ Universidad de Almería, España
mfm386@ual.es

⁴ Universidad Nebrija, España
maguilerag@alumnos.nebrija.es

Resumen. El presente trabajo aborda la acción tutorial como uno de los ejes básicos en la labor del maestro de educación infantil, encaminada hacia la atención a la diversidad en el marco del derecho a una educación integral. Una acción tutorial, inherente al proceso educativo, en coherencia con el tratamiento de la pluralidad social e individual, proporcionando a cada persona los recursos adecuados para el logro de su máximo desarrollo. En este sentido, con la presente revisión teórica se pretende potenciar una actitud favorable hacia el destacado papel que desempeña la acción tutorial en el ámbito de la educación infantil, al tiempo que se pretende promover la reflexión crítica sobre la aceptación y respeto de la diversidad de situaciones individuales, familiares, sociales y escolares en dirección hacia la construcción de una escuela inclusiva, teniendo como base la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa. Con esa visión general, se avanzará hacia la toma de conciencia de la diversidad humana en sus diversos aspectos y la capacidad de elaborar propuestas de acción tutorial como construcción cultural desde una perspectiva integral en un contexto organizativo y didáctico.

Palabras clave: orientación educativa, educación inclusiva, acción tutorial, educación infantil.





INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la acción tutorial como uno de los ejes básicos en la labor del maestro de educación infantil, encaminada hacia la atención a la diversidad en el marco del derecho a una educación integral. Una acción tutorial, inherente al proceso educativo, en coherencia con el tratamiento de la pluralidad social e individual, proporcionando a cada persona los recursos adecuados para el logro de su máximo desarrollo.

De ahí, la necesidad de formar a los futuros docentes de educación infantil en temas relativos a la orientación educativa, con el fin de dotarles de las competencias necesarias para que se anticipen a las necesidades del alumnado, prevean las dificultades y optimicen los recursos didácticos y organizativos, dirigidas a la atención educativa a la diversidad y complejidad de situaciones individuales, sociales y familiares, desde la colaboración y cooperación con profesionales de la educación y familias (León Guerrero, 2011).

En este sentido, con la presente revisión teórica se pretende potenciar una actitud favorable hacia el destacado papel que desempeña la acción tutorial en el ámbito de la educación infantil, al tiempo que se pretende promover la reflexión crítica sobre la aceptación y respeto de la diversidad de situaciones individuales, familiares, sociales y escolares en dirección hacia la construcción de una escuela inclusiva, teniendo como base la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa.

OBJETIVOS

- Conocer el papel del tutor ante la diversidad del alumnado en educación infantil.
- Valorar la importancia de la labor tutorial de cara a la formación integral del alumnado.
- Promover el compromiso de los futuros maestros tutores en una postura de implicación por una educación justa e inclusiva.

EVIDENCIAS

Atendiendo a los objetivos del presente trabajo, a continuación se exponen algunas de las evidencias más destacadas acerca de la revisión teórica sobre la acción tutorial en educación infantil encaminada hacia la inclusión educativa.

Educación Inclusiva

Para comprender el concepto de acción tutorial, es necesario conocer previamente el ámbito de la educación inclusiva y su relación con el destacado papel de



la orientación educativa. Para ello, es preciso entender algunos aspectos más relevantes de la evolución histórica de la educación especial, como se muestra a continuación (Sánchez Palomino, 2002; Torres González, 2010).

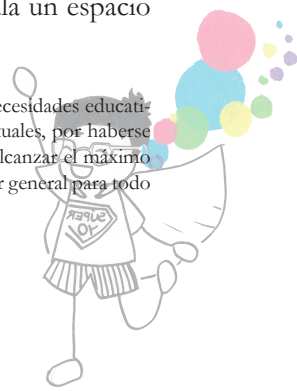
A lo largo de la historia ha predominado el modelo deficitario y segregador de la educación especial, centrado en la incapacidad e incompetencia de la persona, siendo el fin superar los déficits que presenta el alumno e incorporar a la norma estándar impuesta, emplazándolo en centros específicos separados e independientes de los centros ordinarios.

A mediados del siglo XX, surge la orientación pedagógica, que critica la tendencia a la segregación y apoya la integración, siendo uno de los objetivos principales el logro de una igualdad de oportunidades, respetando y aceptando la diferencia como un valor, un reto y una oportunidad. Así, la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo¹ (NEAE, en adelante) se lleva a cabo en el sistema educativo ordinario, como sistema dual unificado que se sitúa en un continuum desde el centro específico al centro ordinario, en sus distintas modalidades, desde una adaptación del currículum común u ordinario en función de las necesidades educativas del alumno.

En los últimos años, se ha avanzado especialmente a nivel teórico, pero desde el punto de vista práctico sigue habiendo reticencias y limitaciones tanto a nivel curricular como organizativo y profesional. En términos generales, la integración del alumnado con NEAE ha quedado reducida a situaciones formales, logrando una mera ubicación física en emplazamientos ordinarios donde se desarrollan actividades puntuales bajo la dependencia del profesorado especialista y de forma aislada del resto de los compañeros. Como consecuencia, esto acarrea una integración de minorías desde la asimilación a la identidad de la cultura mayoritaria.

Por lo que dada la diversidad como realidad presente en los centros educativos y ante el derecho de todas las personas a la educación sin ningún tipo de discriminación, se demanda una nueva apuesta de futuro, para lo cual se exige un proceso de cambio de actitudes, teorías y prácticas, desde el diálogo, la reflexión y la cooperación para la innovación y la mejora sobre y desde la práctica educativa. Se trata del modelo de inclusión educativa, en el que la atención educativa a la diversidad debe centrarse en la interacción entre las características internas del alumnado, las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores familiares y sociales, teniendo lugar en un sistema educativo único, desde la construcción de un currículum basado en el desarrollo de las capacidades del alumnado según sus necesidades educativas, siendo el aula un espacio flexible de experiencias de vida.

¹ Alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOE, 2006, art. 71).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En palabras de Paniagua y Palacios (2010),

No se trata ya tanto de integrar niños con discapacidades en un medio normalizado, cuanto más bien de concebir la escuela como el lugar donde tiene cabida la diversidad de niños y niñas que hay en nuestra sociedad. Esta es la idea de escuela inclusiva, en las que todos y todas son alumnos de pleno derecho, sean cuales sean sus condiciones y circunstancias personales o sociofamiliares (p. 162).

Orientación Educativa

Con el fin de adentrarnos en el análisis del concepto de acción tutorial, es preciso conocer su sentido dentro del sistema de orientación educativa, por lo que a continuación mostraremos algunas de sus principales claves conceptuales.

En la actualidad existe variedad de situaciones individuales, sociales y familiares, cuyas necesidades han de ser atendidas desde el ámbito de la orientación educativa (González Benito y Vélaz De Medrano Ureta, 2014), con el fin de que cada alumno pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general (LOMCE, 2013, apartado 57.2).

En este sentido, la orientación educativa se considera como uno de los indicadores acreditativos de la formación integral del alumnado, desde la calidad y la innovación en educación, siendo “un proceso de ayuda integrado en la actividad educativa, con un carácter preventivo, contextual, sistemático y continuado” (Torrego Seijo, 2014, p. 17). Siguiendo a Mérida Serrano, Ramírez García, Corpas Reina y González Alfaya (2012), “la orientación ante todo debe ser humanizadora, mediada por el afecto que es el que aporta seguridad y la confianza en y entre las partes intervinientes en el proceso” (p. 17).

En este sentido, algunas de las características del proceso de orientación educativa son (Méndez Ceballos, 2010; Monge Crespo, 2009):

- Forma parte de la acción educativa y, en consecuencia, ha de contribuir al logro de los objetivos y competencias básicas establecidas en el currículum.
- Es una acción compartida que concierne a todos los profesionales de la educación implicados desde el trabajo en equipo y la coordinación.
- Los tutores desempeñan una función primordial, en referencia a la coordinación de la propuesta curricular dirigida a un grupo y a cada alumno, dentro de un marco de colaboración y cooperación.



- Considera diversos ámbitos estrechamente relacionados entre sí: orientación académica/escolar, personal y profesional.
- El alumno es el protagonista de la orientación educativa que participa activamente en la toma de decisiones educativas y formativas.

Partiendo de los principios generales de la educación establecidos por la LOE (2006), son tres los principios básicos que fundamentan la práctica orientadora (Mérida Serrano, Ramírez García, Corpas Reina y González Alfaya, 2012):

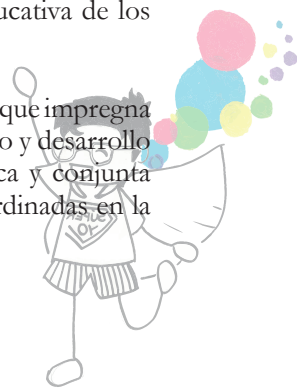
- Principio de prevención. En base al conocimiento de la situación del alumnado, la orientación consiste en intervenir antes de que surja la necesidad o el problema, anticipando o previendo las posibles circunstancias limitadoras y mejorando o reforzando las condiciones favorecedoras. Por tanto, la orientación educativa afecta a todas las edades y a todos los alumnos, no solamente a los que presentan dificultades.
- Principio de desarrollo. De acuerdo a este principio, la orientación educativa es un proceso continuo de acompañamiento y ayuda a lo largo de la vida, que abarca diferentes dimensiones del desarrollo de la persona como un todo integrado, en todos sus niveles: afectivo, cognitivo, social, físico, lingüístico,...
- Principio de intervención social. Hace referencia a que la orientación educativa se dirige tanto al alumno desde una perspectiva contextual, como a todos los sistemas en los que se desenvuelve: familiar, escolar, social.

Acción Tutorial en Educación Infantil

Según el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía:

La educación infantil se organizará de acuerdo con los principios de atención a la diversidad, de modo que contribuya a desarrollar al máximo las capacidades de todos los niños y niñas, establecidas en los objetivos para la etapa. A tales efectos, se pondrá especial énfasis en la detección y atención temprana de cualquier trastorno en su desarrollo o riesgo de padecerlo, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y en la tutoría y relación con las familias para favorecer la integración socioeducativa de los hijos e hijas (art. 2.c.)

Así, ante esta realidad caracterizada por la complejidad y diversidad que impregna la educación infantil, el papel del orientador y de tutor es clave para el apoyo y desarrollo de actuaciones innovadoras llevadas a cabo desde la reflexión sistemática y conjunta sobre la práctica educativa. Se trata de actuaciones que han de estar incardinadas en la





dinámica global del centro y centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando respuestas creativas y transformadoras desde y en el centro educativo, dirigidas a la atención a la diversidad.

En coherencia con esa necesidad y demanda de la orientación educativa desde una perspectiva inclusiva en el ámbito de la educación infantil, se expone a continuación el sentido y finalidad de la acción tutorial.

La acción tutorial constituye un proceso continuo y enmarcado dentro de la orientación educativa que encamina a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, forma parte inherente de la acción educativa, siendo esta entendida como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje así como también como apoyo al desarrollo global personal del alumnado y la inserción grupal y social, que va más allá de la mera instrucción de conocimientos (Monge Crespo, 2009; Riart, 2009). En este sentido:

Es un recurso de calidad para la educación que trata de asegurar el buen desarrollo del proceso formativo de los alumnos, contemplando de una manera global e integrada los distintos aspectos (personales, sociales, académicos)...y teniendo en cuenta los distintos contextos en los que se desenvuelven y por los que se ven influidos (escolares, familiares, sociales) (Torrego Seijo, 2014, p. 11).

La acción tutorial se considera no como una acción aislada e independiente del currículum, sino que es una actividad en la que están comprometidos e implicados de manera cooperativa todos los integrantes de la comunidad educativa, siendo el coordinador el profesor tutor (Santana Vega, 2015). Desde esa función de coordinación, el tutor lleva a cabo la dinamización de la labor tutorial a nivel individual y social con el asesoramiento del departamento de orientación y/o equipo de orientación educativa. En este sentido, es el catalizador con una función educativa, donde cada miembro de la comunidad educativa interviene en el contexto educativo y social con el fin de favorecer el desarrollo individual y grupal del alumnado (Álvarez González, 2017; Cano González, 2013).

Desde esta perspectiva, todo maestro configurado como agente educativo asume una función orientadora a través de la acción tutorial que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula y que va dirigida al alumnado, a los padres o tutores legales y docentes implicados, considerados como agentes principales en su educación. En este caso, el profesor tutor es también un mediador de las relaciones con los padres y el profesorado, sirviendo de nexo de unión tanto entre las familias y el centro como entre los docentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un grupo de alumnos (Expósito López, 2014; García Pastor, 2009).

En definitiva, un buen docente y tutor es (Torrego Seijo, 2014):



Alguien que enseña a sus alumnos, que les sirve de guía, que les orienta, que les apoya, que les conoce bien, que se preocupa por su bienestar personal, que cuida las relaciones que se establecen dentro del grupo, que escucha y atiende las inquietudes de las familias, que trabaja en equipo con sus compañeros..., en suma, alguien que entiende la educación en su sentido más profundo, más global e integrador, y considera que su tarea es contribuir a formar personas que sepan vivir en sociedad, junto a otros, capaces de crecer y de mejorar ellas mismas y de construir un mundo que sea también mejor y más justo para todos (p. 11).

CONCLUSIONES

La diversidad de situaciones personales, familiares y sociales está presente hoy en día en las aulas de educación infantil, siendo uno de los principales medios que garantizan una respuesta adecuada a la pluralidad de necesidades del alumnado, la orientación educativa y la acción tutorial.

En la actualidad las demandas de orientación y acción tutorial siguen centrándose en la preocupación por determinados niños, llevando a cabo una intervención remedial o terapéutica realizada únicamente por especialistas, con el fin de resolver un problema o dificultad puntual que presenta el alumno, siendo el ámbito de actuación fuera del aula ordinaria en base al aislamiento profesional.

Frente a esta visión deficitaria que contempla la diferencia como un problema o fracaso, abordada desde la homogeneidad y rigidez organizativa y didáctica y encaminada a la reproducción de la desigualdad, se apuesta por una educación de calidad basada en la heterogeneidad sin ningún tipo de segregación, desde la potenciación del trabajo en equipo y el aprendizaje participativo y cooperativo. En este modelo inclusivo, la perspectiva del docente tiene un carácter educativo y ético, que supera lo instructivo, desde el compromiso con la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria y el trabajo en equipo.

Desde este enfoque, la acción tutorial debe favorecer y mostrar valores de inclusión a través del fomento de relaciones de comunicación basadas en el diálogo, reflexión, respeto y cooperación. Para lo que el tutor debe crear un clima agradable donde se desarrolle un vínculo de apego, confianza y empatía mutua, con el fin de apoyar y atender de forma integral las características y peculiaridades de cada alumno.

En definitiva, el maestro de educación infantil debe desarrollar tareas de guía y orientación, cuya finalidad es facilitar el desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos a partir del conocimiento de su situación personal y del contexto escolar, familiar y social en el que se desenvuelven, así como también la capacitación en la toma de decisiones desde su formación integral para su desarrollo como ciudadano en una sociedad democrática e inclusiva.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 21-42.

Cano González, R. (Coord.) (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Expósito López, J. (coord.) (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.

García Pastor, M^a. C. (2009). La acción tutorial en Educación Infantil y Primaria. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-12.

González Benito, A.M., y Vélaz De Medrano Ureta, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.

León Guerrero, M^a J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 145-164.

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 164, 19 de agosto de 2008

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 24 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Méndez Zaballós, L. (2010). *La tutoría en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.

Mérida Serrano, R., Ramírez García, A., Corpas Reina, C. y González Alfaya, M. E. (2012). *La orientación en Educación Infantil. Una alianza entre los agentes educativos*. Madrid: Pirámide.

Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa*. Madrid: Wolters Kluwer.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2010): *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Riart, J. (2009). Atención a la diversidad: conceptos, puntos clave y principios. En J. Riart (Coord.), *Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad* (pp. 23-32). Madrid: Pirámide.



Sánchez Palomino, A. (2002). La educación especial a través del desarrollo histórico, social y legislativo. Algunos apuntes para la reflexión. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coords.). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 23-48). Madrid: Pirámide.

Santana Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Torrego Seijo, J. C. (coord.) (2014). *La tutoría en los centros educativos. 8 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.



LA ATENCIÓN TEMPRANA Y SU RELACIÓN CON LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

ÁLVAREZ DÍAZ, KATIA¹, GONZÁLEZ FALCÓN, INMACULADA²

Universidad de Huelva, España

¹e-mail: Katia.alvarez@alu.uhu.es

²e-mail: Inmaculada.gonzález@dedu.uhu.es

Resumen. El nacimiento de un niño, con trastorno o en riesgo de padecerlo, conlleva una transformación profunda en el seno familiar. Hoy día y debido a la sucesiva comprensión cuantitativa de las unidades familiares y a la perfecta planificación en lo que a la sociedad respecta, hablamos de una fase de reestructuración y adaptación de aptitudes y comportamientos muy compleja no sólo en este entorno en concreto, sino también en el escolar. Este doble enfoque de naturaleza claramente sistemática y estructurada expresa hasta qué punto sería necesaria una atención global ante un problema, que actualmente precisa y urge de una respuesta integral al niño, familia y entorno. Asimismo, damos por presentada la Atención Temprana cuya dedicación e interés se centra en la primera infancia como modelo de prevención e intervención ante situaciones de necesidades biológicas y/o sociales en su desarrollo. Esta eficacia de la Atención Temprana como herramienta del progreso socioeducativo es, probablemente, la que explica el interés creciente que genera en todos los ámbitos profesionales relacionados con la infancia pero también entre los padres y entre los sectores dedicados a la gestión política en términos de educación, sanidad y sociedad. Desde este planteamiento educativo, el presente estudio forma parte de un Trabajo Fin de Máster que pretende investigar las condiciones que favorecen y obstaculizan la gestión de la Atención Temprana en una Escuela Infantil, y las propuestas de mejora para su inclusión. Asimismo, la comunicación expondrá la lógica interna de uno de sus capítulos teóricos, ahondando en el estado de la cuestión para evidenciar la evolución de este sistema en uno de los ámbitos, la educación.

Palabras clave: Atención Temprana, intervención educativa, primera infancia, inclusión.





INTRODUCCIÓN

Los estudios dedicados a la Atención Temprana (AT en adelante) desde el ámbito educativo son cada vez más necesarios. Cada época posee un modelo de escuela, y cada ámbito social reclama también cambios a la educación, de tal manera que la comunidad escolar y su entorno deben ser transformados con el objetivo de renovar las posibilidades y exigencias que se les ofrece a cada etapa educativa. Tales cambios comienzan por asegurar espacios de mayor equidad (Murillo y Reyes, 2011), pertinencia e igualdad para todos y cada uno de sus niños.

Una educación para la infancia, pero también por y con la infancia (González Falcón, Álvarez y Báez, 2014). Y es que en los últimos años, la educación y las necesidades de esta etapa están suscitando un gran interés a nivel internacional. En parte, es fomentado por los estudios e investigaciones que apuntan, a corto plazo, la importancia de las experiencias tempranas y de calidad para el desarrollo integral del niño y, a largo plazo, para su éxito en la escuela y en su entorno. Asimismo, la etapa de educación infantil (0-6 años) es imprescindible por tener un marcado carácter preventivo y compensador para niños¹ considerados de riesgo o dificultades en su desarrollo (Grande, 2011) en el que se les otorga un contexto de normalización para desarrollar sus potencialidades psicoevolutivas (Paniagua & Palacios, 2005). En este sentido, la AT desde el punto de la intervención pedagógica se considera la posibilidad de abrir un mayor número de canales sensoriales que aporten al niño información sobre el mundo que le rodea y los recursos para que, a su vez, pueda interactuar y expresarse en el mismo.

A través de este estudio se defiende la idea de atender a la Escuela Infantil como una institución escolar inmersa en los distintos quehaceres diarios de las clases y grupos, que potencian estas acciones en entornos naturales de desarrollo y aprendizaje y aprovecha, de esta forma, todas esas capacidades desde la posible necesidad que manifieste el niño. Por consiguiente, hablar de AT conlleva un replanteamiento en sus intervenciones educativas. Esto mismo se justifica en una readaptación en su coordinación docente e interdisciplinar, en la metodología y organización escolar. Se opta, en este caso por el estudio de sus acciones, es decir el análisis de todos los elementos implicados en la gestión desde una perspectiva no únicamente pedagógica, sino desde un proceso interdisciplinar de intervención e implicación conjunta.

LA ATENCIÓN TEMPRANA: EL PROCESO DE SU APLICACIÓN EN ESPAÑA

El inicio de esta disciplina se remonta hacia los años 70, a través de un modelo centrado únicamente en el tratamiento del niño con alguna deficiencia o discapacidad, bajo el vocablo de estimulación precoz. Se trataba de una técnica que tenía por objetivo proporcionar determinados estímulos para facilitar el desarrollo global del niño, y por

¹ Siendo conscientes de que todavía existe una clara discriminación hacia la mujer en nuestra sociedad, así como que, en ocasiones, el uso del lenguaje puede ser sexista, es necesario aclarar que el uso del masculino como genérico en todo el documento, es debido a la prevención de reiteraciones (los niños y las niñas) y al uso recomendado por la Real Academia Española de la Lengua.

tanto, conseguir que su organismo llegara al máximo de sus potencialidades (Moya, 1987). En este primer momento, el recurso asistencial del SEREM² comenzaba a dar cobertura a la población infantil a raíz del Decreto 731/1974, de 31 de marzo, donde los profesionales originarios de diversas disciplinas y servicios iniciaron su trabajo de forma separada para atender a los deficientes. Es por eso que, en el comienzo de la AT encontramos tres modelos de intervención: el médico, el social y el educativo (Arizcun, Gútiérrez y Ruíz, 2005).

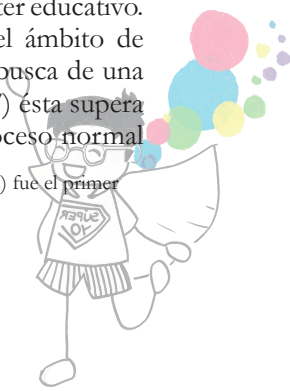
Otras de las etapas más características de la evolución histórica de la AT es la surgida a partir del Real Decreto 36/1978, de 16 de noviembre, acerca de la gestión institucional de la Seguridad Social, la Salud y el Empleo, la cual creó el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), normativa que supuso un importante impulso de cara a la institucionalización de la estimulación precoz (Quirós, 2009). En efecto, se empezó hablando de Estimulación Precoz, para luego reemplazar el término “precoz” por “temprana” debido a que el concepto precoz, en palabras de Cabrera y Sánchez Palacios (1987) (...) “Sugiere apresuramiento en el curso normal del desarrollo del individuo (...)” (p.24).

La década de los años ochenta trajo consigo un importante avance protagonizado por el progreso normativo y el acontecimiento de un modelo □ multiprofesional □ (García Sánchez y Mendieta García, 1998) junto con las acciones de la familia, acciones de formación permanente y sistemas de evaluación que demuestran la necesidad imperante de trabajar colectivamente para tratar la problemática de las discapacidades. Por consiguiente, el concepto de estimulación temprana se separa de la concepción del niño como sujeto único de intervención y amplía su campo hacia el contexto familiar.

Por otro lado, Sánchez (1999), en años posteriores nombra a la Estimulación Temprana como “un método pedagógico basado en teorías científicas y en estudios neurológicos. Su razón de ser es que ciertos estímulos oportunos en el tiempo, favorecen el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades del niño” (p. 16).

El concepto de intervención temprana se va afinando hacia un enfoque más global, riguroso y sistemático conformando paulatinamente a lo que actualmente entendemos por atención temprana, aunque a diferencia del modelo actual, se dirige sólo a los niveles de intervención secundaria y terciaria, y a los niños que presentan patologías del desarrollo Fuertes & Palmero (1995). En este devenir conceptual también han colaborado diversas disciplinas que, si en el inicio formaban parte de este ámbito de forma aislada, posteriormente llegarían a conformar un conjunto de actuaciones interdisciplinarias, no sólo desde un enfoque clínico sino también con carácter educativo. Este nuevo planteamiento lleva consigo una transformación tanto en el ámbito de actuación como en el tipo de profesionales que abarca esta disciplina en busca de una alta cualificación profesional y una labor interdisciplinaria. Según Pina (2007) esta supera los modelos de estimulación precoz (con énfasis en la aceleración del proceso normal

2 SEREM: (Servicios de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos) fue el primer organismo de carácter institucional que se encargó de la atención a las personas con discapacidad.





de desarrollo) y de estimulación temprana (donde se comienza a valorar el contexto del niño). Simboliza por tanto el paso de medidas asistenciales de carácter clínico-rehabilitador, a la adopción de pautas preventivas que contemplan los aspectos psicosociales y educativos del desarrollo del niño.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN TEMPRANA: OBJETIVOS Y PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

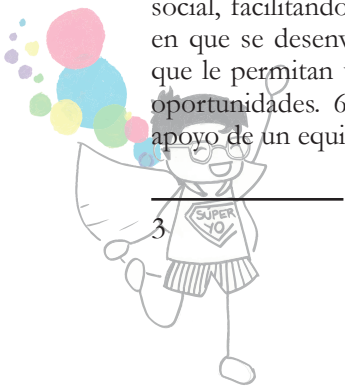
Actualmente el concepto de lo que hoy se entiende por “Atención Temprana” supone una realidad de uso común entre los profesionales y autores³ de nuestro país; ambos se nutren de los principios que se recogen en la definición de AT que apareció publicada en el Libro Blanco.

Grupo de Atención Temprana (2000):

“El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar” (p. 13).

De esta definición se destaca el *carácter asistencial y preventivo*, puesto que determina el tipo de actuación según las necesidades del niño (García Sánchez, 2002). 1) *Carácter asistencial* cuyo objetivo se centraría en atenuar en los posibles déficits físicos e intelectuales que una determinada anomalía haya podido ocasionar. Formarían parte de este grupo el niño afectado por fenopatías, lesiones neurológicas... 2) *Carácter preventivo*: cuyo propósito sería proporcionar a los sujetos los recursos necesarios centrados en la estimulación para facilitar una evolución normalizada. Nos referimos a niños con alteraciones sensoriales, origen con privación sociocultural.

Desde esta perspectiva, las propuestas (Gútiérrez & Ruiz Veerman, 2012) que emanan de esta definición se dirigen de manera interrelacionada al: a) Niño: facilitar la adquisición de habilidades adaptativas, potenciar la autoestima, la capacidad de autodirección; b) Cambio al modelo educativo y c) La familia: facilitar la implicación de la familia en todo el proceso de intervención, promover la cooperación con los padres y madres, alentar la participación activa y apoyar su bienestar. 4) Atención unida a la primera evaluación diagnóstica. 5) El entorno: alcanzar el máximo grado de integración social, facilitando la adopción de los entornos, desde lo familiar hasta el medio social en que se desenvuelve el niño, a la vez que proporcionarle las estrategias y recursos que le permitan una integración positiva y el acceso futuro a criterios de igualdad de oportunidades. 6) Entornos naturales con actividades significativas importancia del apoyo de un equipo de profesionales.



La atención temprana y su relación con la intervención educativa en la primera infancia

De acuerdo a la clasificación realizada por Gútez (2003) existen dos grandes grupos hacia los que se dirige la AT: niños de alto riesgo biológico y niños con riesgo socio-ambiental: 1) *niño con alteraciones y minusvalías documentadas*; en este grupo se encuentran los niños con retrasos, alteraciones o discapacidades de tipo cognitivo, motórico comunicativo o sensorial. 2) *niño de alto riesgo biológico*: Su riesgo es cualquier circunstancia que aumente la probabilidad de presentar un déficit o alteración futura. 3) *niño en situación de riesgo socioambiental*: son aquellos que viven en condiciones desfavorables, como la falta de cuidados, maltrato, abusos que pueden llegar a alterar su proceso madurativo (GAT, 2000).

Objetivos de la Atención Temprana

El principal objetivo de la AT es que todos los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos biopsicosociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su interacción en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal (GAT, 2000).

De este amplio marco y desde una doble perspectiva, *preventiva* (impedir o reducir la aparición que se produzcan alteraciones del desarrollo) y *terapéutica* (reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño) concurren los siguiente objetivos generales (GAT, 2000).

1. Optimizar el curso del desarrollo del niño con alteraciones en su desarrollo o riesgo de padecerlas.
2. Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
3. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.
4. Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.

Principios básicos de la Atención Temprana

En todo programa de actuación temprana se debe desarrollar una serie de principios básicos que deben estar presentes y dirigir cualquier actividad, tanto en el área de los servicios generales como en los servicios especializados, tendentes, principalmente a la prevención, tratamiento y rehabilitación integral de aquella población.

Se plantean por ello, los siguientes principios básicos, esenciales para poder hablar de un modelo integral de calidad para la primera infancia (Agencia Europea, 2005; GAT 2000): *Principio de Diálogo, Participación e Integración*: la AT debe facilitar el





conocimiento social del niño y estimular la expresión de sus necesidades y motivaciones. Implica un modelo en el que participan y colaboran las partes implicadas: la familia, la sociedad y los profesionales. *Principio de Gratuidad, Universalidad e Igualdad de Oportunidades, Responsabilidad Pública:* la AT debe ser un servicio público, universal, de provisión gratuita para todos aquellos niños y familias que lo precisen, a expensa de su nacionalidad, condición social y política. *Principio de Interdisciplinariedad y alta cualificación profesional:* implica la especialización de una disciplina o cualificación en un marco conceptual común a todas ellas (Gútiez, 2005, GAT, 2000). *Principio de Coordinación:* corresponde a los servicios de AT promover el trabajo en redes locales que se complementen y faciliten la calidad de la vida familiar. *Principio de Descentralización y Sectorización:* establecimiento de un sistema organizado en torno a las necesidades de la familia, garantizando un equilibrio entre proximidad y conocimiento de la comunidad para facilitar la inclusión de los servicios sanitarios, educativos y sociales en el área en la que el niño desarrolla su vida (GAT, 2000).

ÁMBITO DE ACTUACIÓN EDUCATIVA EN ATENCIÓN TEMPRANA

Las acciones en AT se llevan a cabo a través de tres ámbitos de actuación: servicios sanitarios, sociales y educativos, siendo este último objeto de justificación analítica.

El Libro Blanco de Atención Temprana (2000), argumenta que los servicios educativos, en este caso, la Escuela Infantil, se convierten en un pilar importante en el proceso de integración y de socialización de los niños. De esta forma, lo que se pretende es que la educación del niño sea sobre todo intencional a través de los diferentes contextos en los que interactúa. Por tanto, resulta más que evidente la influencia y el papel desempeñado de los equipos educativos en esta intervención (Sánchez-Caravaca, 2006).

Actualmente, el programa educativo del Primer Ciclo de Educación Infantil, guarda ciertas semejanzas con lo que hoy día entendemos por Atención Temprana. En este caso, Bolsanello (2009, p.75) evidencia algunos de los motivos que hace afirmar esta aclaración: la visión global que se tiene de la infancia, la importancia que se da al aprendizaje lúdico, las relaciones y su influencia de los diferentes contextos en el desarrollo del niño y la coincidencia en la edad de intervención (0-6 años).

Tomando este hecho como parte de la intervención práctica, desde el nivel de Prevención Primaria, se trata por un lado ofrecer entornos estables y estimulantes (GAT, 2005), y por otro, realizar campañas de concienciación e información sobre la educación de los niños (Aranda y de Andrés, 2004). El hecho de incidir en la escolarización temprana del niño recae en el beneficio de su propio desarrollo evolutivo, siendo ésta una de las actuaciones preventivas en la población infantil.

En cuanto a la Prevención Secundaria, la EI ofrece la oportunidad de observar al niño durante su permanencia en la misma, con el objetivo de detectar precozmente



alguna anomalía en su desarrollo. Por último, desde el punto de vista de la Prevención Terciaria en la EI, encontramos que esta intervención tiene la finalidad de aminorar los efectos de un déficit o tratar de prevenir la aparición de problemas más severos. Generalmente, la asistencia del alumno a la EI, lo hacen por recomendación del equipo psicopedagógico donde son tratados.

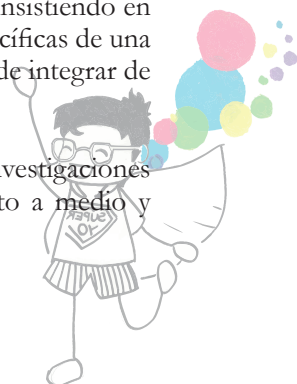
Desde este servicio valoran positivamente las posibilidades que ofrece tal institución para el desarrollo del niño aunque continúe con los programas de intervención temprana, que de alguna forma u otra también plantean la necesidad de potenciar este trabajo en su entorno natural (Guralnick, 2011). Es habitual que los distintos profesionales acudan con frecuencia a las escuelas para intervenir con ellos (Aranda & De Andrés, 2004), e incluso en algunas de ellas se llevan a cabo programas de intervención terciaria, habiendo un servicio o espacio en la EI orientado a aquellos niños que presentan dificultades en su desarrollo. Además, la coordinación entre el CAIT y la EI debe basarse en una atención globalizada, sistematizada y adecuada a la población infantil (GAT, 2000), contribuyendo a la reflexión y debate sobre nuevas propuestas organizativas y orientaciones en la escuela, a apoyar y facilitar el proceso de integración (García-Sánchez et., al., 2012, p. 145).

CONCLUSIONES

Es ya conocido que la AT no es una realidad reciente. Se ha podido evidenciar que tiene su origen en el siglo XX, por aquel entonces progresaba bajo el paraguas de un modelo clínico que tenía por objetivo abordar las discapacidades a edades tempranas. Una de sus características claves era la intervención estructurada y paralela, es decir, cada institución o sistema inmersa en sus propias actuaciones.

Actualmente, la intervención temprana en los tres ámbitos de actuación responde a un paradigma ecológico, biopsicosocial, en el que lo educativo y la preferencia por la intervención en entornos naturales adquieren mayor interés en las investigaciones educativas. En este caso, se debe señalar el gran avance desarrollado en los programas interdisciplinarios en materias de prevención, detección, y tratamientos en cuanto a la AT. Según el Libro Blanco de AT (GAT, 2005), aparece la investigación como una necesidad imperante, sin embargo, esta idea no llega a evidenciarse. Ciertamente es que el desarrollo de la investigación en el ámbito de la intervención educativa servirá para progresar en las distintas necesidades, sus repercusiones en la dinámica familiar, apoyo al equipo docente, así como para evaluar cuáles son las modalidades más apropiadas. Durante mucho tiempo, la investigación en AT se ha centrado principalmente en exponer la eficacia de cualquier intervención a la no intervención. Hoy en día, aparte de seguir insistiendo en ello, es de vital importancia demostrar cuáles son las aproximaciones específicas de una intervención que no sólo abarque un ámbito sino que tenga la capacidad de integrar de manera interdisciplinaria todas las acciones profesionales.

En este sentido, se debe señalar la importancia del desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que permitan llevar a cabo un proceso de seguimiento a medio y





largo plazo, cuyos resultados sean conocidos por todos los servicios y programas de intervención que atienden a las necesidades del niño y su familia, para así valorar las repercusiones de estos recursos así como para mejorar la calidad de estos servicios de atención infantil temprana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el desarrollo de la EE (2005). *Atención temprana. Análisis de las situaciones en Europa. Aspectos claves y recomendaciones*. “Recuperado de http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/15docs/eci_es.pdf

Aranda, R.M. (2011). *Atención Temprana en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.

Buceta, M.J. (2011). *Manual de atención temprana*. Madrid: Síntesis.

Díaz Herrero, A. y Martínez Fuentes, M.T. (2009). Prevención y promoción del desarrollo infantil: una experiencia en las Escuelas Infantiles. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 65(6), 57-72.

Élosegui, E. De Linares, C., y Casquero, D. (2003). Estudio sobre la necesidad de formación en Atención Temprana. *Revista de Atención Temprana*. 6(2), 6-10.

Fuertes, J., y Palmero, J. (1995). Intervención Temprana. En M.A. Verdugo (ED.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (925-970). Madrid: Siglo XXI.

García, F.A., Sánchez, M.C., Escorcía, C.T., y Castellanos P. (2012). Valoración de la Coordinación entre Atención Temprana y Educación Infantil por Educadores de Escuelas Infantiles. *Revista Edetania*, 41(2), 145-161.

Gómez Campillejo, M.A. (2009). Aportaciones de la atención temprana al modelo institucional de educación infantil. *Revista Polibea*, 92, 18-22.

González, I., Álvarez, K., y Báez, C. (2014). *El juego en la infancia. Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Infantil*. En S. Jiménez, A. Pantoja, J.J. Leiva, E. Moreno y J.D. Gutiérrez (Coord.), *Actas de las Comunicaciones del Congreso Internacional Infancia en contextos de riesgo* (3530-3543): Málaga: Universidad de Málaga



La atención temprana y su relación con la intervención educativa en la primera infancia

- Grande, P. (2011). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en Atención Temprana en la comunidad de Madrid. La experiencia de un programa marco de coordinación de Getafe*. Tesis Inédita de la Universidad Complutense, Madrid.
- Grupo de Atención Temprana (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gútiérrez, P. y Ruíz, E. (2012). Orígenes y evolución de la Atención Temprana. Una perspectiva histórica de la génesis de la Atención Temprana en nuestro país. Agentes, contextos y procesos. *Revista Psicología Evolutiva*, 18(2), 12-22.
- Moya, J.L. (1987). Criterios psicopedagógicos en la intervención temprana con niños de 0-2 años. *Revista Siglo Cero*. (111). 46
- Paniagua G., y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pérez-López, J. y Brito De La Nuez, A. (Coords.) (2010). *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Caravaca, J. y Candel, I. (2006). *Prevención en los contextos de desarrollo: la Familia y la escuela infantil*. Curso Evaluación e intervención interdisciplinar del niño con alteraciones en su desarrollo o riesgo de padecerlas y su familia. Lorca: Universidad del Mar.



LOGROS Y MOTIVOS DE ORGULLO DE LOS PADRES Y MADRES FRENTE A LA DISCAPACIDAD DE SUS HIJOS

SALCEDO LÓPEZ, ROCÍO

Universidad de Granada, España
salcedolopezrocio@gmail.com

Resumen. La investigación se desarrolló en Ceuta en un contexto multicultural, donde conviven cristianos, musulmanes, hebreos e hindúes. Con la finalidad de analizar y conocer los logros y motivos de orgullo de los padres y madres frente a la discapacidad de sus hijos, se ha contado con los testimonios de 202 familias de las distintas asociaciones de discapacidad que prestan servicios y atienden a sus hijos. Las familias con hijos discapacitados se han sacrificado durante años para mejorar la calidad de vida de sus hijos y se han dedicado en cuerpo y alma en sacarlos adelante. Sin embargo, es innegable que dicha labor es poco reconocida socialmente y los pequeños avances de sus hijos son para ellos logros y motivos de orgullo en este arduo camino lleno de altos y bajos. Tras analizar la única pregunta abierta (ítem 50) del cuestionario “actitudes de las familias hacia la discapacidad en Ceuta” los resultados los hemos categorizados en nueve ámbitos diferentes: sociabilidad, afectividad, independencia/autonomía, afán de superación, personalidad, ausencia de complejos, rendimiento académico, responsabilidad y nada. Cada ámbito especifica la opinión de los padres y madres en función de cómo perciben la discapacidad de sus hijos.

Palabras clave: Discapacidad, familia, logros y orgullo.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Cuando una familia se ve afectada por la traumática experiencia y acontecimiento inesperado de tener un miembro con alguna enfermedad o discapacidad, es obvio que las estructuras y funciones de las familias se vean afectadas y tengan que adaptarse a la nueva situación, sin embargo para Navarro (1995), citado por Fernández y García (2006, p. 29): “A pesar de esto el 70% de las familias mejoran en cuanto al funcionamiento de la vida familiar, así como las relaciones entre sus miembros que las componen”.

Como sugiere Kawage, Gutiérrez, Llano, Martínez y Chavarría (2005) la aceptación de la discapacidad para los padres constituye un arduo camino que recorren lleno de dolor, lágrimas, desánimo y en definitiva una diversidad de sentimientos de: incredulidad, vergüenza, negación de la situación, rabia, culpabilidad, ansiedad, angustia, baja autoestima, insatisfacción personal, miedo y depresión son reacciones que manifiestan las familias ante la discapacidad y que son inherentes a la experiencia de caer enfermos, se consideran normal e, incluso, adaptativo.

De este modo, la familia tiene que adaptarse a la situación y, en la mayoría de los casos aunque tienen confirmado un primer diagnóstico, inician un peregrinaje por distintos especialistas con el objetivo de contrastarlo con el diagnóstico inicial, con la esperanza de encontrar otra valoración distinta o al menos más positiva.

Según Herrero, citado en Fernández y García (2006) la familia hace frente a la discapacidad en función de varios elementos: sus sistemas de creencias familiares, el momento evolutivo por el que atraviesa, los estereotipos sociales que esa enfermedad tiene agregados, los factores propios que esa enfermedad lleva asociados en el transcurso de la misma y la experiencia o conocimiento que la familia tiene en relación a dicha deficiencia.

Asimilado y aceptado el problema, las familias lo afrontan y organizan sus recursos, tiempos y roles para atender las necesidades del hijo discapacitado y los pequeños avances los definen como logros y motivos de orgullo.

OBJETIVOS

- Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familiares.
- Analizar y describir los logros y motivos de orgullo de las familias con hijos discapacitados en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Se aplicó una metodología participativa de encuesta (Casas, Repullo y Donado, 2003). Dado que todas ellas, fueron encuestadas en un mismo período de tiempo de



forma simultánea, nos hallamos ante un diseño transversal (Badii, Castillo, Rodríguez, Wong y Villalpando, 2007) que, en lo que se refiere al grado de control, debemos considerarlo cuasi-experimental. La técnica de muestreo utilizada fue por conveniencia (Cantoni, 2009). Las entrevistas tenían una duración de 40 minutos donde los sujetos respondían sobre una serie de cuestiones. El momento de medición se realizaba al inicio, durante o al finalizar las actividades de sus hijos, aprovechando entradas, salidas y esperas.

Se confeccionó un cuestionario de actitudes de las familias hacia la discapacidad en Ceuta con 50 ítems ordinales, medidos en escalas tipo Likert y concretamente centrándonos en el “ítem 50: única pregunta abierta” los padres y madres expresaban los logros y de qué se sentían orgullosos/a. El cuestionario se elaboró a partir de la Escala de Calidad de Vida Familiar Salamanca de Córdoba, Verdugo y Sainz (2009), se extraen aportaciones del cuestionario de Zarit (1980), y se consultaron datos procedentes del estudio realizado por Amador y Gudiño (2004).

EVIDENCIAS: Logros y motivos de orgullo

Ámbito	N	%	Opinión de los padres
Sociabilidad	18	8,9	<p>-“Se comunica bien y se relaciona con los niños en el colegio”.</p> <p>-“Se comunica por un sistema alternativo, es muy activo y sociable”.</p> <p>-“Ha conseguido poder relacionarse con otras personas, tiene empatía y se relaciona a pesar de sus dificultades con los niños de su edad”.</p>

Tabla 1. Ámbito sociabilidad





Ámbito	N	%	Opinión de los padres
Afectividad	45	22,3	<p>-“Es muy feliz, muy cariñoso y transmite alegría”.</p> <p>-“Tiene un corazón enorme y está pendiente de mí”.</p> <p>-“Estoy orgullosa de tenerlo a él, es el mayor regalo que la vida me ha dado, el plus de cariño y la estrecha relación que tengo con él, no la tengo con mi otro hijo”.</p> <p>-“Su afectividad y el cariño que proporciona a la familia”.</p> <p>-“Es súper cariñoso con la familia, no creo que se equipare el cariño y el amor que transmite. Aconsejo que ningún padre se venga abajo”.</p> <p>-“Me siento orgullosa, soy feliz cuando me abraza y me besa”.</p> <p>-“Es una niña que me da cariño y alegría más que sus otros hermanos. Es un regalo de Dios, me ayuda muchísimo con el bebé que tengo, sin celos y dándole cariño”.</p> <p>-“Orgullosa del amor que me proporciona, es muy cariñoso, me quiere mucho y la conexión es mutua”.</p> <p>-“Siempre está feliz y contenta”.</p> <p>-“Ahora está todo el rato dándome besos y es mucho más cariñoso”.</p> <p>-“Es muy dulce, cariñosa, tiene mucha empatía, aunque me arrepiento de haberla tenido sobreprotegida”.</p> <p>-“Demanda cariño y afecto a cada instante”.</p> <p>-“Me siento orgullosa que me bese y que tenga contacto físico conmigo (antes me rechazada), ahora me demuestra cariño”.</p>

Tabla 2: Ámbito afectividad



Logros y motivos de orgullo de los padres y madres frente a la discapacidad de sus hijos

Ámbito	n	%	Opinión de los padres
Independencia/autonomía ¹	39	19,3	<p>-“Me siento orgullosa de todo: de su independencia económica, del respeto de la gente y el status social”.</p> <p>-“Me siento orgullosa de que salga a la calle con sus amigas, que salga sola y que duerma sola con las luces apagadas”.</p> <p>-“Gracias a Dios, se visten solas, comen solas y son independientes”.</p> <p>-“Lee bien, baja los escalones y va al baño sola”.</p> <p>-“Controla esfínteres, anda y monta en bicicleta”.</p> <p>-“Toma su medicación y asume la discapacidad”.</p> <p>-“Es independiente”.</p> <p>-“Ha aprendido a leer y a escribir”.</p> <p>-“Se levanta solo, va al baño y controla esfínteres”.</p> <p>-“Va siendo cada vez más autónoma, leyó a los seis años”.</p>

Tabla 3. Ámbito independencia/autonomía





Ámbito	n	%	Opinión de los padres
Afán de superación	49	24,3	<p>-“Es comprensiva y luchadora, me asombra su capacidad de superación”.</p> <p>-“De todo su esfuerzo”.</p> <p>-“Del coraje que tiene para afrontar la vida”.</p> <p>-“Tiene mucha fuerza de voluntad por haber afrontado todo lo que le pasó, sabe lo que quiere y necesitaría incorporarse al mundo laboral”.</p> <p>-“De todo lo que ha conseguido con esfuerzo, es una persona luchadora”.</p> <p>-“De su lucha, de su afán de superación a pesar de su discapacidad sigue estudiando”.</p> <p>-“Que habla perfectamente y que quiere superarse cada día”.</p> <p>-“Día a día se supera solo, el mismo no se siente diferente está totalmente integrado”.</p> <p>-“De su capacidad de superación y adaptación”.</p> <p>-“De su fuerza de voluntad y su vitalidad a pesar de ser tan pequeña”.</p>

Tabla 4. Ámbito afán de superación



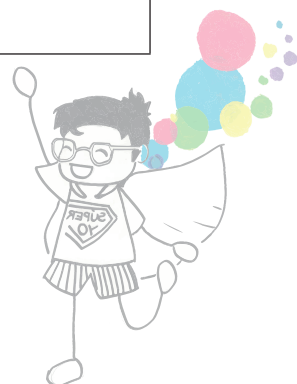
Logros y motivos de orgullo de los padres y madres frente a la discapacidad de sus hijos

Ámbito	N	%	Opinión de los padres
Personalidad	28	13,9	<p>-“Todo el mundo habla muy bien de él, es amable y solidario”.</p> <p>-“La sinceridad de mi hijo”.</p> <p>-“Es introvertido y se relaciona poco con los demás”.</p> <p>-“Es muy conformista y acepta todo, razona mucho”.</p> <p>-“De todo, es una excelente persona”.</p> <p>-“De ser mi hija, para mí es muy especial”.</p> <p>-“Tiene un Don especial, tenemos mucha conexión”.</p> <p>-“De su forma de ser, sencillez, humildad, timidez, no tiene maldad, tiene muchos amigos, además de ser serio y responsable en su trabajo”.</p>

Tabla 5. Ámbito personalidad

Ámbito	n	%	Opinión de los padres
Ausencia de complejos	4	2,0	<p>-“No tiene ningún complejo”.</p> <p>-“Tiene muy asumida la discapacidad, no tiene problemas de adaptación o integración, se casó, tuvo un niño, va a la autoescuela y a las tutorías de la guardería de su hijo”.</p> <p>-“Me siento orgulloso de mi hijo porque es un niño que se integra y se adapta como uno más, sin tener ningún tipo de complejo y se esfuerza en aprender cada día más”.</p> <p>-“No tiene complejos (lleva cascos grandes)”.</p>

Tabla 6. Ámbito ausencia de complejos





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Ámbito	n	%	Opinión de los padres
Rendimiento Académico	5	2,5	-“Aprendió a leer muy rápido gracias a los videojuegos”. -“Me está sacando unas notas buenísimas y tiene autonomía en los deberes”

Tabla 7. Ámbito rendimiento académico

Ámbito	n	%	Opinión de los padres
Responsabilidad	5	2,5	-“Me siento orgullosa de él, siempre ha sido muy estudioso y ayudaba a los demás con los estudios”. -“Colabora en las tareas de la casa, se esfuerza en el colegio y se siente mayor”. -“Estoy orgullosa de haber conseguido todo lo que me he propuesto con ella, actualmente está trabajando y por las tardes estudiando”.

Tabla 8. Ámbito responsabilidad

Ámbito	n	%	Opinión de los padres
Nada	9	4,5	-“Ha conseguido pocos logros”. -“La verdad que no estoy contenta, su carácter cambio mucho y la convivencia no es fácil”. -“Lo veo con muchas depresiones y le cambia mucho el estado de ánimo”.

Tabla 9. Ámbito Nada



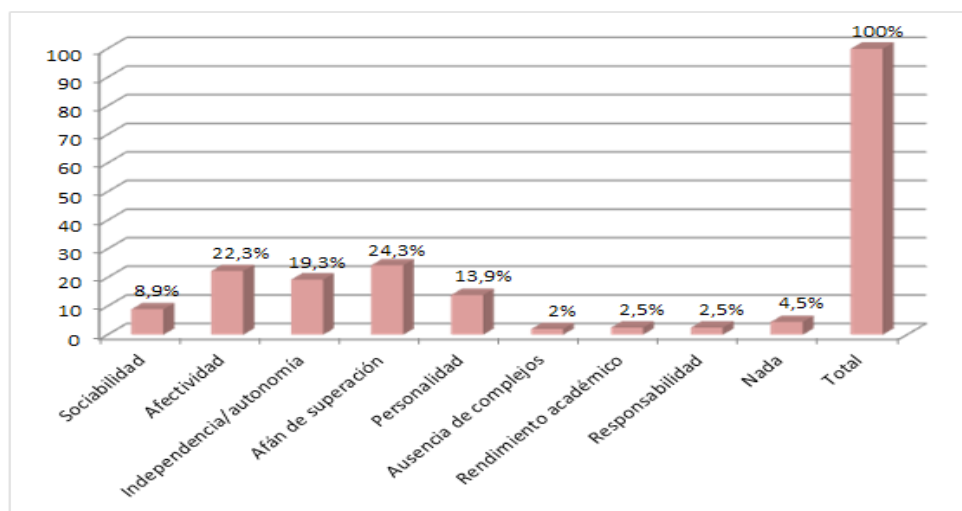


Figura 1. Porcentajes “Para concluir, me gustaría que me contase los logros y de qué se siente orgullosa/a”.

CONCLUSIONES

El mayor porcentaje corresponde a los familiares que contestaron a la opción “afán de superación” (24,3%), seguido del 22,3% de los familiares que destacan la afectividad de sus hijos, un 19,3% manifiestan la independencia/autonomía, el 13,9% destacan su personalidad, un 8,9% expresan la sociabilidad de sus hijos y bastante distanciados observamos el resto de opciones de respuesta.

En definitiva los padres y madres destacan los logros que consiguen sus hijos y que son para ellos motivos de orgullo y satisfacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador, M. L., y Gudiño, R. (2004). La importancia de la actitud familiar hacia la discapacidad (Tesina). Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Recuperado (10/09/2016) de <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=12309&docs=UAMI12309.PDF>

Badii, M.H, J. Castillo, M. Rodríguez, A. Wong y P. Villalpando. (2007). Diseños experimentales e investigación científica. *Innovación De Negocios*, 4(2), 283-330.

Cantoni, N. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina De Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Casas, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 143-162.
- Córdoba, L., Verdugo, M., y Gómez, J. (2011). Escala de calidad de vida familiar para familias de personas con discapacidad. Cuestionario, versión 1 (Adaptación para Colombia). Recuperado (12/01/2016) de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26224/escala_calidad_vida_colombia_manual.pdf
- Fernández, M. y García, I. (2006). *Orientación familiar. Familias afectadas por enfermedad o discapacidad*. Universidad de Burgos: Servicios de publicaciones.
- Kawage, A., et al. (2005). *Los hijos discapacitados y las familias en la comunidad encuentro*. México D.F.: Trillas S.A de C.V.
- Zarit, S. H., Reever, K. E., y Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: Correlates of feelings and burden. *Gerontologist*, 20(1), 649-655.



LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMO RECURSOS PARA LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

FERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MIGUEL¹, TRIGUEROS RAMOS, RUBÉN²

Universidad de Almería, España

¹jfc105@ual.es

²ruv_1987@hotmail.com

Resumen. Hoy, las instituciones educativas reconocen que el alumnado de Educación Primaria puede evidenciar problemáticas que les ocasionen cierto grado de deterioro conductual, lo que destaca la conveniencia de articular un amplio abanico de programas educativos y formativos que les permitan reducir sus trastornos conductuales. Es entonces cuando los programas educativos y formativos pueden ayudar al alumnado de Educación Primaria a adquirir saludables rutinas intelectuales y comportamentales que les permitan reducir sus niveles de deterioro conductual y mejorar la calidad de sus interacciones sociocomunitarias. A partir de esta situación, con el presente estudio empírico, se intenta comprobar si es posible establecer que la combinación de actividades cognitivas y de hábitos conductuales saludables ayuda a reducir los niveles de deterioro conductual infantil, además de incrementar la calidad de sus interacciones sociocomunitarias. Para ello se ha utilizado una metodología descriptiva caracterizada por el empleo de instrumentos de corte cualitativo, como son el análisis de los principales estudios científicos que han precedido al presente. Aunque los datos recopilados no son determinantes, se aprecia que aquellos niños/as que logran mantener importantes niveles de actividad cognitiva y que, además, son capaces de implementar interacciones sociocomunitarias saludables, van a conseguir mantener un equilibrio conductual adecuado y una mayor calidad de vida. Se presentan resultados interesantes para futuros estudios que continúen profundizando en este ámbito. Se percibe la conveniencia de que los niños/as adopten rutinas cognitivas y hábitos sociocomunitarios saludables, como estrategia para garantizarles un adecuado equilibrio conductual que les posibilite incrementar la calidad de sus interacciones sociocomunitarias.

Palabras clave: trastornos de conducta, deterioro conductual, Educación Primaria, programas educativos, hábitos sociocomunitarios saludables.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Actualmente, pocos investigadores cuestionan el complejo proceso de desarrollo que suelen experimentar los niños/as de Educación Primaria, siendo éste especialmente acusado en las estructuras cognitivas y conductuales, lo que ha provocado un incremento de la importancia otorgada a sus niveles de desarrollo potencial, sin obviar que su consolidación puede sentar las bases para el correcto desarrollo del resto de estructuras neurológicas y biológicas. Todo ello plantea a las administraciones educativas la necesidad de desarrollar un amplio abanico de elementos educativos y formativos que permita al alumnado de Educación Primaria reducir sus niveles de deterioro cognitivo y conductual y mantener unos destacados índices de interacción sociocomunitaria (Bernal y Rodríguez, 2014).

Como ha evidenciado el conocimiento científico, son múltiples los factores que previenen los trastornos de conducta infantiles, siendo algunos de los más destacados la participación en dinámicas sociocomunitarias y el entrenamiento cognitivo y conductual. Es aquí donde resulta de vital importancia concienciar a los infantes para que abandonen los hábitos que resulten perjudiciales para su salud cognitiva y comportamental, como pueden ser el consumo de tabaco o de sustancias estupefacientes, la ingesta de bebidas alcohólicas y la imitación de patrones conductuales poco recomendables (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Alcaraz-Ibáñez, Lorenzo-Torrecillas y Salguero, 2016).

Actualmente parecen ampliamente asumidos por la comunidad científica los beneficios cognitivos y comportamentales que proporcionan al alumnado de Educación Primaria la adopción de eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y el desarrollo de hábitos conductuales saludables. Entre estos beneficios y, siempre que se tengan en cuenta los resultados obtenidos por algunos de los principales estudios longitudinales que han analizado la temática objeto de estudio (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Lorenzo-Torrecillas y Manzano-León, 2016), es posible destacar los que se describen, con detalle, a continuación:

- Incremento del volumen cerebral
- Aumento de las interconexiones sinápticas
- Incremento de la capacidad de reserva cognitiva
- Disminución del riesgo de desarrollo de enfermedades neurológicas
- Incremento de las habilidades sociales y de comportamiento
- Consolidación de los mecanismos de regulación conductual

Mejora de las habilidades de comprensión e interpretación de los mecanismos de relación e interacción sociocomunitaria.



Los programas educativos como recursos para la prevención de los trastornos de conducta en educación primaria

Por tanto, es a raíz de la trascendencia que el conocimiento científico ha comenzado a otorgar a la adopción de eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y al desarrollo de hábitos conductuales saludables, sobre todo en lo concerniente a la reducción del deterioro cognitivo y comportamental durante la etapa de Educación Primaria, cuando las administraciones con competencias en materia educativa y sanitaria, comienzan a diseñar programas educativos y actividades formativas, especialmente pensadas para el alumnado de Educación Primaria, para proporcionarles un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales que les capacite para adoptar eficientes rutinas cognitivas y comportamentales que les ayuden a reducir sus niveles de deterioro cognitivo y comportamental, así como a tener un proceso de desarrollo rico y efectivo que les permita mejorar sus interacciones sociocomunitarias (Blair y Diamond, 2008).

OBJETIVOS

Con la realización del presente trabajo de investigación se pretenden alcanzar los objetivos que se relacionan a continuación:

Conocer los principales beneficios relacionales derivados de la adopción de eficientes rutinas cognitivas y de hábitos de conducta saludables durante la infancia.

Descubrir las señas de identidad de los principales programas educativos y formativos que en la actualidad se vienen implementando, para lograr que el alumnado de Educación Primaria adquiera un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales, con los que adoptar eficientes rutinas cognitivas y conductas saludables que les ayuden a reducir sus niveles de deterioro conductual y a incrementar la calidad de sus interacciones sociocomunitarias.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Muestra

Para configurar la muestra del estudio se realizó una completa revisión de la literatura científica especializada en el estudio de los beneficios relacionales derivados de la práctica de eficientes rutinas cognitivas, y de la adopción de hábitos de conducta saludables durante la etapa de Educación Primaria.

Instrumentos

Para recopilar los datos se han analizado las publicaciones científicas especializadas en la temática que se aborda en el estudio, publicaciones proporcionadas por las bibliotecas científicas y la red telemática de internet.





Procedimiento

En primer lugar, se visitaron varias bibliotecas científicas y se consultaron los documentos técnicos presentes en Internet, con la idea de conseguir determinar los beneficios relacionales derivados de la adopción de eficientes rutinas cognitivas y de hábitos de conducta saludables durante la etapa de Educación Primaria, así como las principales señas de identidad de los principales programas educativos y formativos que en la actualidad se vienen desarrollando e implementando para que el alumnado de Educación Primaria adquiera un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales, que les permita adoptar eficientes rutinas cognitivas y hábitos de conducta saludables, que les ayude a enriquecer sus interacciones sociocomunitarias y a reducir sus niveles de deterioro cognitivo.

En una segunda fase, se analizaron los datos recopilados durante la implementación del estudio.

Por último, se ha elaborado un informe con los resultados y conclusiones más significativas del estudio.

Análisis de datos

El enfoque metodológico empleado en el estudio ha sido de corte cualitativo con instrumentos descriptivos, como son los estudios científicos que han analizado los beneficios cognitivos y relacionales derivados de la adopción de eficientes rutinas cognitivas y de hábitos de conducta saludables durante la Educación Primaria, así como las principales características de los más destacados programas educativos y formativos que en la actualidad se vienen desarrollando e implementando para que el alumnado de Educación Primaria adquiera un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales, que les permita adoptar eficientes rutinas cognitivas y hábitos de conducta saludables que les ayude a reducir sus niveles de deterioro cognitivo y a tener un proceso de crecimiento efectivo que les posibilite incrementar la calidad de sus interacciones sociocomunitarias, todo ello con la intención de conseguir una interpretación significativa y contextualizada de los datos recabados (Buendía, 1999).

EVIDENCIAS

Quizás el principal avance acaecido en las últimas décadas dentro de los entramados sociales, sanitarios y educativos de los países desarrollados sea el progreso clínico y educativo que ha posibilitado a los individuos vivir más tiempo y en mejores condiciones cognitivas, lo que, sin duda, les va a permitir disfrutar de un proceso de desarrollo rico y eficiente. No obstante, para lograrlo, resulta imprescindible que el alumnado de Educación Primaria consiga mantener eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y adoptar hábitos de conducta saludables, a fin de evitar el deterioro de sus interacciones sociocomunitarias y de sus estructuras conductuales y cognitivas (González-Palau, Franco, Jiménez, Bernate, Parra y Toribio, 2012).



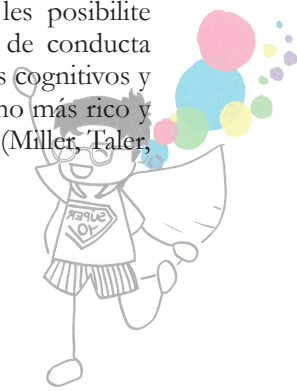
Los programas educativos como recursos para la prevención de los trastornos de conducta en educación primaria

Las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas corroboran la idea de que son muchos los factores que actúan como conservadores de las estructuras cognitivas y comportamentales del alumnado de Educación Primaria y como garantes de eficientes interacciones sociocomunitarias, siendo algunos de ellos el mantenimiento de eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y el desarrollo de hábitos conductuales saludables. Este hecho obliga a las administraciones a concienciar al alumnado de Educación Primaria para que abandone los hábitos cognitivos y conductuales que pueden perjudicar su salud cognitiva y comportamental, entre los que destacan el tabaco o las sustancias estupefacientes y psicotrópicas y la ingesta de bebidas alcohólicas (Diamond, Barnett, Thomas y Muro, 2007).

En la actualidad son pocos los investigadores que cuestionan los parabienes cognitivos y conductuales que reportan al alumnado de Educación Primaria la adopción de eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y el desarrollo de hábitos de conducta saludables. Entre dichos beneficios, y tal y como han demostrado los estudios longitudinales que han abordado la temática objeto de estudio (Calero, 2003), es posible destacar los siguientes:

- Incremento del volumen cerebral
- Aumento de las interconexiones sinápticas
- Incremento de la capacidad de reserva cognitiva
- Disminución del riesgo de desarrollo de enfermedades neurológicas
- Incremento de las habilidades sociales y de comportamiento
- Consolidación de los mecanismos de regulación conductual
- Mejora de las habilidades de comprensión e interpretación de los mecanismos de relación e interacción sociocomunitaria.

En paralelo al importante valor formativo y terapéutico que se le suele atribuir a los programas educativos y formativos, en especial durante la etapa de Educación Primaria, por parte de las investigaciones científicas, las administraciones educativas han empezado a desarrollar un amplio abanico de actividades formativas y programas educativos, con la intención de proporcionar al alumnado de Educación Primaria un amplio repertorio de recursos metodológicos y procedimentales que les posibilite desarrollar eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y hábitos de conducta saludables que les ayude a mantener un adecuado equilibrio de sus niveles cognitivos y conductuales, así como la consecución de un proceso de desarrollo mucho más rico y efectivo que incremente la eficacia de sus interacciones sociocomunitarias (Miller, Taler, Davidson y Mesier, 2012).





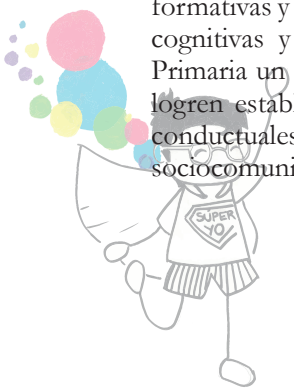
Por último, como aspecto algo negativo, es preciso destacar que el gran inconveniente que presentan las actividades formativas y los programas educativos relacionados con el entrenamiento y el mantenimiento de las estructuras cognitivas y conductuales tiene que ver con el hecho de que no hace demasiado tiempo que se vienen articulando e implementando, por lo que no se dispone de investigaciones representativas que permitan establecer su relevancia como elementos promotores y facilitadores de un adecuado equilibrio cognitivo y comportamental en el alumnado de la etapa de Educación Primaria (Best, 2012).

CONCLUSIONES

Las investigaciones científicas desarrolladas en los últimos tiempos con alumnado de Educación Primaria han logrado poner de manifiesto lo conveniente que resulta adoptar eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y mantener altos niveles de ejercitación de las principales estructuras cognitivas y conductuales que suelen entrar en decadencia con el desarrollo evolutivo, de manera que puedan afrontar mejor sus consecuencias adversas. Para el logro de esta meta, los programas educativos y actividades formativas de entrenamiento y mantenimiento de las estructuras cognitivas y conductuales se han revelado como destacados instrumentos, para posibilitar que el alumnado de Educación Primaria consiga adquirir eficientes rutinas cognitivas y comportamentales que les facilite el desarrollo de sus principales estructuras cognitivas y conductuales, y la consecución de altos niveles de efectividad en sus interacciones sociocomunitarias (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Trigueros, Manzano-León y Alcaraz-Ibáñez, 2015).

Resulta incuestionable que los programas educativos y actividades formativas de entrenamiento y mantenimiento de las estructuras cognitivas y comportamentales facilitan el desarrollo de eficientes rutinas cognitivas y conductuales en el alumnado de Educación Primaria, además de mejorar sus estructuras cognitivas y comportamentales y de propiciar elevados niveles de eficiencia en sus interacciones sociocomunitarias que, sin duda, van a contribuir a que dichos individuos afronten su proceso de desarrollo con muchas más ganas de disfrutar de sus dinámicas y con una predisposición positiva para asumir sus efectos adversos, lo que va a redundar en una mayor calidad de vida cognitiva y conductual durante dicha etapa evolutiva (Lakes y Hoyt, 2004).

Al amparo de los resultados cosechados por las investigaciones científicas desarrolladas en los últimos tiempos, las administraciones educativas comienzan a ser cada vez más sensibles ante la necesidad de diseñar e implementar actividades formativas y programas educativos de entrenamiento y mantenimiento de las estructuras cognitivas y comportamentales, a fin de proporcionar al alumnado de Educación Primaria un amplio repertorio de recursos metodológicos y procedimentales para que logren establecer eficientes rutinas cognitivas y comportamentales y adoptar hábitos conductuales saludables que les permita incrementar la efectividad de sus interacciones sociocomunitarias (Lázaro, Carrasco y Ruiz, 2011).



Los programas educativos como recursos para la prevención de los trastornos de conducta en educación primaria

El principal inconveniente que evidencian las actividades formativas y los programas educativos de entrenamiento y mantenimiento de las estructuras cognitivas y conductuales radica en el hecho de que no hace demasiado tiempo que se vienen implementando, por lo que apenas emergen estudios e investigaciones científicas lo suficientemente representativas como para poder generalizar sus resultados y determinar su auténtica valía como elementos facilitadores del estado general de salud y de reducción de los niveles de deterioro cognitivo y conductual del alumnado de Educación Primaria, sin olvidar el incremento en sus principales índices de interacción sociocomunitaria (Riggs, Greenberg, Kusché y Pentz, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, F. y Rodríguez, M. (2014). Estimulación temprana de las funciones ejecutivas en escolares, una revisión actualizada. *Revista de Orientación Educativa*, 53(28), 15-24.
- Best, J. R. (2012). Exergaming immediately enhances children's executive function. *Developmental Psychology*, 48(5), 1501-1510.
- Blair, C. y Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Calero, M. D. (2003). La utilidad intergeneracional de los programas de intervención cognitiva. *Revista Geriatrika*, 38(6), 305-307.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. y Muro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Fernández-Campoy, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Alcaraz-Ibáñez, M., Lorenzo-Torrecillas, J. J. y Salguero, D. (2016). Programas educativos de estimulación cognitiva en personas mayores. *III Congreso Internacional de Investigación en Salud y Envejecimiento, celebrado en Almería los días 30 y 1 de Julio de 2016*.
- Fernández-Campoy, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Lorenzo-torrecillas, J. J. y Manzano-León, A. (2016). Principales manifestaciones de los trastornos conductuales durante las etapas de la infancia y la adolescencia, según la teoría científica (pp. 743-756). En Pantoja, A., Villanueva, C. y Cantero, N. (Coords.). *La orientación educativa en la sociedad actual*. Barcelona: Ediciones Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Fernández-Campoy, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Manzano-León, A. y Alcaraz-Ibáñez, M. (2015). Prevención de la conducta antisocial a través de la





Liderando investigación y prácticas inclusivas

práctica de actividad física y deportiva (pp.170-179). *IV Congreso Internacional de Actividad Física Adaptada y Deporte Inclusivo, celebrado en Almería los días 25, 26, 27, 28 y 29 de Mayo de 2015.*

- González-Palau, F., Franco, M., Jiménez, F., Bernate, M., Parra, E. y Toribio, J. M. (2012). Programas psicosociales de intervención cognitiva en población con signos de deterioro cognitivo leve: revisión de efectos y eficacia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 84-102.
- Lakes, K. D. y Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283-302.
- Lázaro, J. C. F., Carrasco, B. T. y Ruiz, B. C. (2011). Influence of school level and school-activity on executive function. *Revista Interamericana de Psicología*, 45(2), 281-292.
- Miller, D. I., Taler, V., Davidson, P. S. y Mesier, C. (2012). Measuring the impact of exercise on cognitive aging: methodological issues. *Neurobiol Aging*, 33(1), 29-43.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A. y Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102.



PRIMERA INFANCIA Y LIMITACIÓN DE LA MOVILIDAD: GUÍA DE USO DE RECURSOS ADAPTADOS EN EL CONTEXTO FAMILIAR

VELA ROMERO, JOSÉ ANTONIO

Universidad de Huelva, España
email: jose.vela@dedu.uhu.es

Resumen. El objetivo de nuestra investigación es mejorar y potenciar el uso de los recursos adaptados en el terreno familiar por lo que diseñamos para ello una guía de implementación de recursos adaptados en el contexto familiar, para la mejora de la misma se ha planteado una investigación de carácter cualitativo en el que hemos utilizado como herramienta la entrevista y un análisis de categorías para concretar modificaciones en la mencionada guía para su mejora. El caso investigado se plantea en el contexto familiar de un alumno de Educación Infantil que presenta plurideficiencia con especial énfasis en las limitaciones de la movilidad.

Palabras clave: recursos adaptados, limitación de la movilidad, familia, infancia.





INTRODUCCIÓN

Si existe un momento en el que se produzca un mayor número de avances y cambios evolutivos y psicológicos en las capacidades de los niños/as, es en la primera infancia (Morrison, 2005, Palacios, J., & Castañeda, E., 2009). La importancia de este periodo se hace aún más vital en el caso de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o necesidades educativas especiales.

El concepto de primera infancia es complejo y difícil de delimitar, como plantea Peralta y otros:

“Abarcar «la etapa infantil» más allá de los seis años, se ha hecho necesario identificar los primeros años con la expresión «primera infancia», la que tampoco establece claramente el corte de edad para fines estadísticos, y no permite derivar un sustantivo para la identificación del niño de esta etapa”. (1998, p. 16)

Esto supone una enorme variabilidad dentro de la primera infancia; postulado que refuerza nuestra postura sobre la diversidad, al concebirla como un continuo dentro de la normalidad, desde el planteamiento de la diversidad funcional.

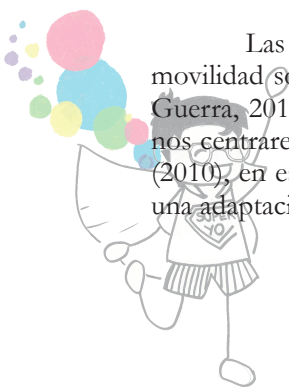
Dentro de esta primera infancia y más concretamente del colectivo de alumnos/as con necesidades especiales vamos a centrarnos en el alumnado con diversidad funcional por limitación la movilidad, más conocido como alumnado con discapacidad motora.

Diversidad funcional por limitación de la movilidad

Se define “diversidad funcional” como “la diferencia de funcionamiento de una persona al realizar las tareas habituales (desplazarse, leer, agarrar, ir al baño, comunicarse, relacionarse, etc.) de manera diferente a la mayoría de la población”. (Foro de Vida Independiente, (Romañach & Lobato, 2005). En este caso, aplicado en la limitación de la movilidad, implica la dificultad para el desarrollo de tareas habituales desde la perspectiva de las capacidades motrices, este concepto supone un avance importante ante el antiguo concepto de discapacidad motora, pues supone la integración de la discapacidad dentro de la normalidad con mayores o menores niveles de funcionalidad.

Recursos adaptados

Las adaptaciones que se plantean para los alumnos/as con limitación de la movilidad son variadas y diversas (Gallardo y Salvador, 1994, Salvador y otros, 2010, Guerra, 2010), dadas las características del alumno que participa en la investigación nos centraremos en las adaptaciones a nivel manipulativo siguiendo a Salvador y otros (2010); en este caso podemos encontrarnos con diversas circunstancias que requieren una adaptación en consonancia:



- a) Cuando no puede manejar los útiles de escritura, se realizan diversas adaptaciones cómo:
- Materiales manipulables: figuras u objetos que se adaptan a sus posibilidades de prensión
 - Materiales imantados: para ser usados en una pizarra de metal.
 - Sistema de imprentilla: con sistema de agarre que posibilite la manipulación como forma alternativa al útil de escritura.
 - Ayuda técnica a la comunicación escrita: utilizando para ello recursos y herramientas TIC (ej: sistema para la escritura por barrido, plaphoons).
- b) Cuando puede coger con adaptación los útiles de escritura. Teniendo presente sus capacidades manipulativas de presa y de pinza, con adaptaciones como útiles de escritura adaptadas a través del engrosado o creación de formas adaptadas a la tipología y capacidad de su mano concreta.
- c) Cuando no puede controlar los movimientos anormales de sus miembros superiores. En este caso se usa una pulsera lastrada que permite controlar los movimientos anormales de sus miembros superiores.
- d) Cuando sus miembros superiores no son funcionales, para lo que se usa elementos como un licornio (casco con puntero señalador) o herramientas TIC como el Iriscom (que permite controlar el pc con la mirada).

Mención aparte, requieren los juguetes adaptados con pulsador, que si bien suelen utilizarse en los aspectos más relacionados con la comunicación, también son útiles a nivel manipulativo ya que permite accionar juguetes que dada la dificultad de manipulativas de los alumnos/as con limitación de la movilidad, no sería posible por el tamaño localización o fuerza necesaria para frenar el mismo.

Partiendo de esta base teórica procedemos a concretar los diferentes aspectos de la investigación: población, la metodología y las evidencias que nos han permitido diseñar y mejorar la guía de implementación en el contexto familiar de recursos adaptados.

OBJETIVOS

El objetivo de nuestra investigación es diseñar una guía para la implementación de recursos adaptados en el terreno familiar, para lograr trasladar de manera eficiente el uso de los recursos adaptados a su realidad familiar, social y entorno más cercano.





DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Población

Se trata de una familia de clase media-baja, cuyo hijo se encuentra escolarizado en un centro de infantil y primaria, en el segundo ciclo de infantil, 4 años, se trata de un alumno con múltiples dificultades con una importante afectación a nivel motor, sobre todo en las manos, presentando hipotonía en ellas y dedo en scrip en ambas manos. Esta situación genera dificultades en la manipulación de objetivos a nivel psicomotor fino, aspecto implicado en muchos de los procesos básicos de aprendizaje que se desarrollan en la educación infantil.

Metodología de investigación

Para la selección del alumno y su familia llevamos a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia (López, P., 2004, Blanco y Castro, 2007, Martínez Salgado, C. 2012), dada su cercanía, fácil acceso, además de presentar dificultades a nivel motor que se veían beneficiadas por el uso de los recursos adaptados y predisposición de la familia a colaborar en la investigación.

Instrumento de investigación

Como instrumento de investigación utilizamos la entrevista en el contexto familiar. El objetivo del instrumento, es comprobar si la guía logra el objetivo de ser accesible y de fácil utilización en el contexto familiar y al mismo tiempo permitirá utilizar de forma más eficiente el recurso en dicho contexto.

A continuación expondremos los diferentes instrumentos ya mencionados:

a) Recursos adaptados

Para la selección de los recursos adaptados seleccionados, tomamos un doble criterio, en primer lugar, tomamos como referencia las aportaciones de diversos autores (Gallardo, V., & Salvador, M. L., 1994, Cardona, M. y otros, 2003, Díaz y Ferreira, 2010, Guerra Álvarez, A., 2010) en torno a los recursos adaptados para la limitación de la movilidad y en segundo lugar, las necesidades concretas antes reflejadas en relación al alumno.

b) Los recursos adaptados son siguientes:

- Lápiz engrosado, se trata de un lápiz que cuenta con un cilindro de gomaespuma integrado en el mismo lo cual permite la mejora de la facilidad a la hora de ser sujetado por el alumno y en general su uso.



Primera infancia y limitación de la movilidad: guía de uso de recursos adaptados en el contexto familiar

- Juguete adaptado con pulsador, dada la dificultad del alumno en la psicomotricidad fina en general y del mecanismo del juguete en particular, se externaliza el mecanismo de accionamiento a través de un interruptor de la luz que al ser accionado ponía el juguete en movimiento.

Guía de implementación didáctica en el terreno familiar

Se diseñó una pequeña guía de implementación didáctica en el contexto familiar que tenía en cuenta los siguientes elementos, cruciales para lograr el objetivo propuesto: el desarrollo de diferentes aspectos cognitivos básicos (Palacios, Coll, y Marchesi, 2007): atención, percepción y memoria; así como de la psicomotricidad fina y la socialización del alumno. Para la creación de la guía se ha tenido en cuenta el desarrollo del trabajo realizado en el aula ordinaria con el apoyo del profesor de educación especial y la colaboración de la tutora, para lograr y enfocar claramente los objetivos que perseguimos con la guía, de forma que la familia cuente con una herramienta que de respuesta a las necesidades de su hijo y así cooperen y colaboren con la escuela.

A continuación presentamos esta guía que consta de los siguientes apartados:





“Recursos adaptados: Guía para padres y madres”

Los recursos para niños y niñas con necesidades especiales son escasos y en muchas ocasiones tiene un alto precio, a través de los recursos adaptados queremos dar una respuesta accesible a todos y mejorar el desarrollo socioeducativo de los niños y niñas.

Pautas básicas de uso:

- Realice actividades de corta duración 10 a 15 minutos.
- Sproveche iniciativas del niño, es Pontearas siempre que sea posible.
- No realice más de 2 sesiones de trabajo juegos diarios con los recursos.
- Si es necesario proporcionar ayuda al principio hasta que el niño pueda y sepa usarlo solo.

¿Qué trabajamos?

- a) Grafomotricidad (escritura con lápiz y papel)

Utilizando los útiles de escritura adaptados se realizará ejercicios de trazos:

- Trazo simple: líneas rectas curvas y quebradas (zig zag) para unir figuras, realizar un pequeño camino, dibujar objetos con esas líneas, las olas del mar, el, lo, etc. si es necesario ayude a sujetar el útil de escritura para guiar el trazo.
- Dibujo libre, sin intervención de adulto.

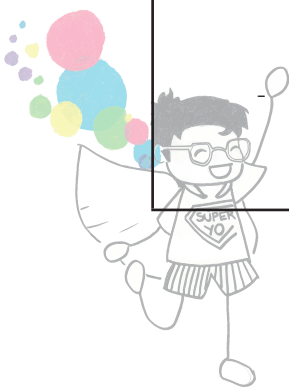
- b) Situaciones de juego con juguetes adaptados

Juguete adaptado que permite que el niño pueda Accionar el juguete que de otra forma no podría, gracias al pulsador adaptado.

- Juego conjunto: juega con su hijo con el juguete adapta, inventé situaciones en las que el juguete sea el protagonista, utilízalo para llamar su atención y como premio.

Juego mediado: inicia situaciones de juego con otros niños/as, utiliza el juguete adaptado para llamar su atención y que jueguen juntos. procure que el procure que jueguen solos, si no es posible participe de este también.

Cuadro 1: Guía de implementación en contextos familiares



Primera infancia y limitación de la movilidad: guía de uso de recursos adaptados en el contexto familiar

Podemos observar en el cuadro 1, se incorpora una breve introducción a continuación, cuatro pautas de uso básico que permita aclarar y concretar las situaciones generales de uso de los recursos, los aspectos trabajados.

Los aspectos reflejados anteriormente en relación a los procesos psicológicos básicos y a la socialización corresponde a la propia naturaleza interactiva del juguete adaptado y en la necesidad fundamental de utilizar el juego como herramienta de aprendizaje básica (Morón, y Goldstein, 2008, Benítez, 2009, García y Llull, 2009) y su naturaleza interactiva como un potenciador del resto de los aspectos mencionados.

Instrumento de investigación

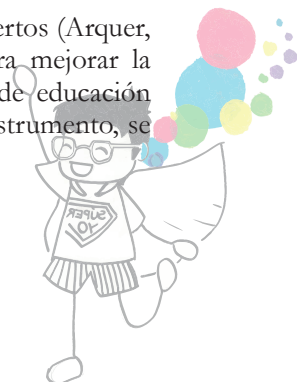
Como ya mencionamos y dado que nuestro objetivo es lograr una guía de utilización de recursos en el terreno familiar que sea lo más útil y accesible al mayor número de familias posibles, utilizamos la entrevista como herramienta de investigación (cuadro 2):

Entrevista a la familia
¿Qué beneficios crees que ha tenido el uso del recurso adaptado?
¿Han sido fáciles de utilizar en casa?
¿Fueron útiles los recursos?
En las diferentes situaciones en las que usaba el juguete adaptado, ¿fomentó la relación con otros niños y niñas?
¿Ha resultado útil la guía?
¿Qué aspectos mejorarías de esta guía?

Cuadro 2. Entrevista a la familia

Como podemos observar, nos permite obtener información en relación al recurso adaptado y a la guía de implementación en el contexto familiar, algo de gran importancia, pues es importante comprobar que el recurso adaptado resulta útil y no es peligroso y al mismo tiempo comprobar que la guía es sencilla, entendible y útil.

Mencionar que esta entrevista ha sido objeto de un juicio de expertos (Arquer, 2004, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) como herramienta para mejorar la fiabilidad de la misma (dos profesores de universidad y un maestro de educación especial). Tras la revisión a través de este método de la fiabilidad del instrumento, se realizaron las modificaciones pertinentes.





Para el tratamiento de la información de la entrevista hemos utilizado un análisis por categorías (Porta y Silva, 2003, Noguero, 2002 y Echeverría, 2005) para concretar las aportaciones de la familia sobre la experiencia de la utilización de los recursos y la guía (Categorías: BENREC: beneficios de los recursos adaptados, DIF: dificultades, MEJ (mejoras).

EVIDENCIAS

A continuación analizaremos las aportaciones del terreno familiar obtenido de la entrevista realizada:

Beneficios del uso del recurso adaptado

En general la entrevista refleja una buena satisfacción en relación a los recursos adaptados, “*que no le cuesta trabajo*” “*las cosas buenas es que el niño juega con cosas adaptadas para él*” “*que se trata de un juguete adaptado especialmente hecho para él*”, además coincidiendo con el planteamiento socializador que reflejamos a la hora de seleccionar el recurso y los beneficios derivados de él son corroborados por la familia “*si come muñecos y, cuando se le trajimos y eso, jugaba con él y lo enseña y juega con otros niños*”, con lo que desde nuestra perspectiva es necesario extender el uso de los recursos adaptados al terreno familiar dado la mejora que implica.

Se trata de adaptaciones simples pero eficientes, tomando como referencia las características manipulativas del alumno y sus necesidades lo cual es corroborado desde el terreno familiar.

Guía de implementación

Se refleja que la guía fue útil para la familia “*si más o menos*” “*entendí a las actividades y las hice se con mi hijo*” “*me sirvió*” pero se refleja que es necesario la simplificación del lenguaje utilizado para hacerlo aún más accesible tanto para esta familia como en cualquier otro caso “*qué expliquen algunas cosas, por cuando te digo... ¿Qué quiere decir?*”, “*no está bien explicado*”. Ante las aportaciones de la familia vemos necesario simplificar el lenguaje utilizado para llegar al mayor número de familias posibles.

CONCLUSIONES

La primera infancia es una época crucial en el desarrollo de los niños, especialmente en el de los que tengan alguna necesidad especial. Los alumnos/as con limitación de la movilidad, requieren de recursos adaptados escolar que son utilizados de forma adecuada por los docentes. Consideramos que es necesario trasladar estos recursos al terreno familiar permitiéndonos hacer partícipe de forma más adecuada a la familia y al mismo tiempo, aportándonos una perspectiva totalmente distinta que enriquece el trabajo que se realiza en la escuela y mejora de su implicación.



Por último, mencionar que el uso de estos recursos no solo incide en la familia, sino en el microsistema o contexto más cercano de grupos similares a nivel social como pueden ser: vecinos, barrio, grupo de amigos... lo que mejora en muchas ocasiones la socialización, contra el aislamiento autoimpuesto o generado por diversas circunstancias, que se dan en los alumnos/as con diversidad funcional y sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, M. I. (2009). *El juego como herramienta de aprendizaje*. Innovación y experiencias educativas, 16, 1-11.
- Blanco, M. C. M. C., y Castro, A. B. S. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Nure Investigación, nº 27
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de H. C.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. Avances en medición, 6(1), 27-36.
- Espejo de la Fuente, B., y Gallardo, M. V. (2014). *Adaptar la escuela*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/adaptarlaescuela/> rescatado el 18/12/2017.
- Gallardo, V., y Salvador, M. L. (1994). *Discapacidad motórica: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- García, A., y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex, 32, 315-317.
- Guerra Álvarez, A. (2010). *Escuela y diversidad funcional por limitaciones de la movilidad*. Sevilla: MAD S. L.
- López, P. L. (2004). *Población muestra y muestreo*. Punto cero, 9(08), 69-74.
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 17(3).
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Morón, N. B., & Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica* (Vol. 113). Narcea Ediciones.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil*. Pearson Educación.
- Noguero, F. L. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. En-clave pedagógica, 4.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Palacios, J., y Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Palacios, J., Coll, C., y Marchesi, A. M. (2007). *Desarrollo psicológico y procesos educativos*. Alianza

Peralta, M. V., y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos.

Porta, L., y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa, 1-18.



PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON ALUMNOS CON TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE

TRIGUEROS RAMOS, RUBÉN

Universidad de Almería, España
ruv_1987@hotmail.com

Resumen. El trastorno negativista desafiante (TND), que se caracteriza por comportamientos no cooperativos, desafiantes, negativos, irritables, que tiene como características fundamentales discusión con adultos, pataletas, enfados y ataques de ira, desafíos a las personas con autoridad sobre él. Estas conductas desafiantes suponen un grave perjuicio al desarrollo personal del individuo y a las oportunidades de participación en la comunidad y además afecta a las personas que están a su alrededor. Por ello, en los últimos años han ido surgiendo una gran número de investigaciones e intervenciones educativas y psicológicas destinadas al logro de alcanzar el máximo desarrollo personal y social de este alumnado, con el fin de que se pueden integrar socialmente y alcanzar la mayor independencia posible. Por ello, nos hemos planteado como objetivo realizar una revisión de algunos de los programas y proyectos que se han implementado en las aulas con alumnado con TND. Para poder realizar este trabajo se ha realizado una revisión teórica a partir de las principales bases de datos habidas en la actualidad como son, Scopus, Google Scholar, Dialnet, utilizando una serie de descriptores. Resulta muy importante que toda la comunidad educativa y de la psicología que trabajan con este colectivo conozcan un conjunto de programas e intervenciones realizadas a este alumnado.

Palabras clave: Trastorno negativista desafiante, educación, programa, profesor.





INTRODUCCIÓN

A día de hoy, la formación del profesorado está encaminada a la intervención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), buscando la máxima integración y desarrollo de las personas con NEAE. Dentro de este grupo se encuentra el alumnado con trastorno negativista desafiante (TND), que se caracteriza por comportamientos no cooperativos, desafiantes, negativos, irritables y enojados hacia los adultos y en general, a todas las personas que tengan un rasgo de autoridad sobre él, especialmente padres, el profesorado y personal de autoridad (Quiroga, y Cryan, 2009).

Este trastorno tiene su inicio durante la infancia y se caracteriza especialmente por un desarrollo social, emocional y académico deficiente (Ramírez, 2015). En este sentido según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) explica el trastorno negativista desafiante dentro de los trastornos destructivos del control de los impulsos y de la conducta (Ferro, Vives, y Ascanio, 2010), que tiene como características fundamentales discusión con adultos, pataletas, enfados y ataques de ira, desafíos a las personas con autoridad sobre él, y tiene una duración de seis meses. Otra categorización, es la Clasificación Internacional de Enfermedades (cie-10) que lo trata como el comportamiento desobediente, provocador y agresivo ante figuras de autoridad clasificándolo como un trastorno disocial desafiante y opositor (Ferro, et al., 2010).

Estas conductas desafiantes suponen un grave perjuicio al desarrollo personal del individuo y a las oportunidades de participación en la comunidad y además afecta a las personas que están a su alrededor ya que las conductas tienden a ser intensas, de gran frecuencia y de larga duración (Ramírez, 2015). A pesar de que su origen no está del todo claro, algunos psicólogos afirman que es de origen genético (Ramírez, 2015) y otros de origen social (Ferro, et al., 2010), los comportamientos y hábitos poco adaptativos que utilizan las personas aquejadas de TND son usados para compensar las escasas estrategias de las que disponen (Quiroga, y Cryan, 2009).

Fruto de esta necesidad, en los últimos años, han surgido un gran número de estudios, publicaciones y monográficos sobre el TND que han supuesto un avance en la intervención sobre este alumnado, mostrando avances significativos en su investigación para dar respuesta a las necesidades de este tipo de alumnado interviniendo, de manera educativa y terapéutica.

En este sentido, las intervenciones educativas y psicológicas que se ha realizado a las personas que padecen TND están enfocadas hacia la utilización de recursos personales y materiales específicos, la implementación de pautas de convivencia que faciliten de forma gradual la participación del alumnado respecto a las necesidades de aprendizaje, el uso de programas de modificación de conducta (en el caso de que tenga asentada la conducta desafiante), el uso de metodologías basadas en la convivencia escolar y participación igualitaria.



OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de algunos de los programas y proyectos que se han implementado en las aulas con alumnado con TND.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para poder realizar este trabajo se ha realizado una revisión teórica a partir de las principales bases de datos habidas en la actualidad como son, Scopus, Google Scholar, Dialnet. Utilizando como palabras clave: TND, proyectos, programas, intervención, educación y en inglés: intervention, education, conduct problem, education project. A continuación se recogen algunos de los estudios

Por una parte, en relación a investigaciones recogidas en artículos, cuyo diseño de investigación ha sido pretest/posttest evaluando las variables antes y después de la intervención, se han revisado muchas de ellas y cabe destacar:

Larsson, et al., (2009) implementan un programa de entrenamiento a padres y terapia infantil, que se describe en su artículo “*Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children*”.

Jiménez, Pérez, Navarro, Medina y Almela (2010), realizan un abordaje familiar del trastorno de comportamiento perturbador en la infancia e incluye el tratamiento psicosocial que incluye intervenciones educativas, modificación conductual, terapia cognitivo conductual, entrenamiento en habilidades sociales y terapia familiar y escuela de padres o intervención grupal psicopedagógica.

Genise (2014), propone un programa integral donde se desarrolla un programa de entrenamiento a padres y entrenamiento en empatía, entrenamiento en control de impulsos, herramientas en habilidades sociales y prevención de recaídas para el alumnado.

Mira y Grau (2017), proponen la implementación de un conjunto de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes. El SAAC está basado en el Programa de Habla Signada de Benson Schaeffer. El programa se desarrolló en el aula de comunicación y lenguaje (CyL) de un centro público de Educación infantil y primaria (CEIP) de la Comunidad Valenciana.

Owens, et al. (2012), presenta un programa diario de intervenciones en el aula con el fin de controlar y modificar comportamientos de los estudiantes y mejorar el rendimiento académico y las conductas disruptivas.

Rizo (2014), presenta una intervención basada en terapias cognitivo-conductuales, aplicando técnicas y estrategias de afrontamiento como la reestructuración cognitiva, técnicas de relajación, técnicas de autocontrol, entrenamiento en resolución de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

problemas, en habilidades sociales, entrenamiento en valores prosociales, entrenamiento a padres y profesores, y mediación familiar. Los resultados muestran una mejoría en su conducta y en la interacción social y familiar, denotando un mayor control de su conducta agresiva y disminuyendo el comportamiento disruptivo.

Lochman, Powell, Boxmeyer, Jimenez-Camargo (2011), presentan una terapia de comportamiento cognitivo que incluye: The Coping Power Program, The Life Skills Training Program and The Art of Self-Control, the Anger Coping Program, Resolución de Problemas Habilidades Formación de Kazdin, Programa conductual: Parent Management Training y el Programa multimodal Incredible Years. Todo ello, para reducir problemas de comportamiento, mejorar el vínculo entre padres e hijos, reconocer las emociones, manejo de la ira y resolución de problemas sociales e interpersonales

Miller, et al., (2014), aplicó dos programa de incentivos (tratamiento estándar en el que el castigo y la recompensa fueron entregados de manera equilibrada; tratamiento de castigo bajo y tratamiento recompensa alta).

Peña y Palacios (2011), implementan un programa de entrenamiento psicosocial que incluye a padres y cuidadores, entrenamiento del niño en habilidades para resolver problemas y terapia multisistémica, este se describe en *“Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento”*.

Strecht, et al., (2009), implementaron un conjunto de talleres que incluían herramientas didácticas, observaciones y videos para trabajar habilidades de interacción con el fin de lograr una mejora de la confianza en las habilidades de interacción y comunicación.

Tiger, Hanley, Larsen (2008), programaron un conjunto de sesiones en un aula de clase en las que se utilizaron tarjetas de colores para reconocer comportamientos a partir de lo visualizado en estas para enseñar a los niños habilidades de interacción.

Khadar, Babapour, Sabourimoghaddam (2013) plantearon una terapia con pintura 12 sesiones, 2 veces a la semana, para mejorar el estado mental, emocional y físico por medio del arte.

Orrego, Paino, y Fonseca-Pedrero, (2016) desarrollaron un programa denominado Trampolín. Este programa tiene el fin de lograr la plena integración del menor en el sistema educativo o formativo-laboral que había abandonado previamente, evitando su abandono prematuro. Además, se ofrece formación complementaria, que tiene como objetivo la mejora de las interrelaciones sociales y personales, partiendo del desarrollo emocional y cognitivo. Para lograrlo, se combina la estancia del alumno entre Trampolín y su instituto, hasta lograr su integración en su centro de origen o aula ordinaria. Además, coordinan con los centros de referencia planes dinámicos y personalizados que contemplan tanto los contenidos a impartir en el programa como los tiempos que el alumno permanecerá en él.



CONCLUSIONES

En definitiva, resulta muy importante que toda la comunidad educativa y de la psicología que trabajan con un colectivo tan importante y vulnerable como lo es la infancia conozcan un conjunto de programas e intervenciones realizadas a este colectivo ya que tienen el deber moral y ético de perseguir el máximo desarrollo de su alumnado. Para ello, resulta necesario adaptar el material, aplicar determinados programas de intervención, conocer las características de su alumnado, conocer las áreas donde han de intervenir, etc, todo ello con el fin de alcanzar el máximo desarrollo personal, social y emocional y la mayor independencia posible del alumnado con TND.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferro, R., Vives, C., y Ascanio, L. (2010). Aplicación de la terapia de interacción padre-hijos en un caso de trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(3), 205-214.
- Genise, G. (2014). Psicoterapia cognitivo conductual en un paciente con trastorno negativista desafiante. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(2), 145-152.
- Jiménez, J., Pérez, M., Navarro, F., Medina, L., & Almela, J. (2010). Abordaje familiar del trastorno de comportamiento perturbador en la infancia/Family approach to disruptive behavior disorder in childhood. *Acta Pediátrica Española*, 68(3), 119.
- Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M. B., Handegård, B. H., & Mørch, W. T. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children. *European child & adolescent psychiatry*, 18(1), 42-52.
- Khadar, M. G., Babapour, J., & Sabourimoghaddam, H. (2013). The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of oppositional defiant disorder (ODD) in elementary School Boys. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1872-1878.
- Lochman, J. E., Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., & Jimenez-Camargo, L. (2011). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders in children and adolescents. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 20(2), 305-318.
- Miller, N. V., Haas, S. M., Waschbusch, D. A., Willoughby, M. T., Helseth, S. A., Crum, K. I., ... y Pelham, W. E. (2014). Behavior therapy and callous-unemotional traits: effects of a pilot study examining modified behavioral contingencies on child behavior. *Behavior therapy*, 45(5), 606-618.
- Mira, R. y Grau, C. (2017): "Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso". *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 113-132.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Orrego, J. M., Paino, M., & Fonseca-Pedrero, E. (2016). Programa educativo «Trampolín» para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta*, 44(1), 38-45.
- Owens, J. S., Holdaway, A. S., Zoromski, A. K., Evans, S. W., Himawan, L. K., Girio-Herrera, E., & Murphy, C. E. (2012). Incremental benefits of a daily report card intervention over time for youth with disruptive behavior. *Behavior Therapy*, 43(4), 848-861.
- Peña-Olvera, F. D. L., & Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud mental*, 34(5), 421-427.
- Quiroga, S., y Cryan, G. (2009). Trastornos de personalidad en padres de adolescentes violentos con diagnóstico de trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. *Anuario de investigaciones*, 16, 85-94.
- Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 45-54.
- Rizo, A.B. (2014). Intervención cognitivo-conductual en un caso de trastorno negativista desafiante en una adolescente. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 89-100.
- Stretch, N., Steele, M., HonsBA, B. D., Andreychuk, R., Sylvester, H., & Rourke, J. (2009). Teaching children's mental health to family physicians in rural and underserved areas. *Canadian Journal of Rural Medicine*, 14(3), 96-100.
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Larsen, K. M. (2008). A practical variation of a multiple-schedule procedure: Brief schedule-correlated stimuli. *Journal of applied behavior analysis*, 41(1), 125-130.



PROYECTO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR

TRIGUEROS RAMOS, RUBÉN¹, FERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MIGUEL²

Universidad de Almería, España

¹ ruv_1987@hotmail.com

² jfc105@ual.es

Resumen. Los documentos curriculares actualmente vigentes (ver LOMCE) promueve una vinculación entre las diferentes disciplinas (interdisciplinariedad, transdisciplinariedad..., e incluso integración) que podrían ser entendidas como una forma de interdisciplinariedad de los diferentes contenidos. Sin embargo, la escuela tiende a mantener un carácter dictatorial, en el que el conocimiento esta únicamente en la disciplina. De esta forma cuando se intenta “enseñar algo” desde cualquier disciplina nos damos cuenta de que la formación crítica, reflexiva y transformadora se diluye. Lo que impide la transformación social, ya que no existe una transformación dentro de la escuela, que en definitiva es el espejo en el que se mira la sociedad. El objetivo de este trabajo es formar al profesorado para que sean capaces de crear un proyecto interdisciplinar donde reúnan dos o más disciplinas, favoreciendo a si la cohesión social y el trabajo en equipo. La interdisciplinariedad queda definida por cuatro elementos necesario e interrelacionados: intereses comunes en el objetos de estudio, preocupación social, ver la sociedad desde un carácter integral y la preocupación de unir lo teórico con lo social. Este hecho aporta al ámbito de la educación una cohesión del conocimiento ante la dispersión de años atrás. Fomenta igualmente un consenso racional de los procesos académicos, investigativos y cohesiona las actividades humanas.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, educación, proyecto, profesor, alumnado.





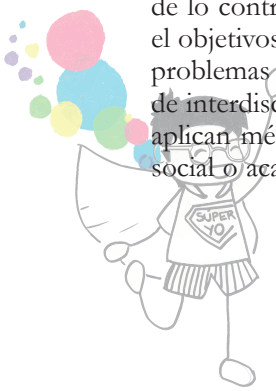
INTRODUCCIÓN

La interdisciplinariedad es un término surgido hace relativamente poco tiempo, con un fuerte auge y desarrollo en los países Suramericanos, y surge con la idea de criticar la compartimentación de la cultura en didácticas y ámbitos de conocimiento (Torres, 1994). Esta forma de trabajo tan compartimentada sobrecarga en gran medida a los alumnos de fragmentos de información sin conexión, que sólo eran aceptados mediante la repetición, memorización y coacción de la figura autoritaria del profesor. No debemos de olvidar que el conocimiento consiste en la acumulación de la información que nos rodea, que es percibida y asimilada por nosotros, como individuos, a través de nuestros sentidos (Ricci, 2003). Este conocimiento se presenta ante nosotros en forma de unidades o dicho de otra manera “mediante monodosis” pero relacionadas unas con otras, poseyendo significado desde el inicio.

Por ello surge la interdisciplinariedad como una forma de romper las formas de trabajo existentes en aquella época (y la actual), rompiendo a inconexión entre las diferentes asignaturas, quedando definida (Lenoir, 2005) como el entendimiento y relación entre dos o más asignaturas o áreas de conocimiento. Que actúan durante un mismo periodo de tiempo y a un nivel curricular similar, tanto didáctico como pedagógico. Donde se establecen vínculos de complementariedad y acciones recíprocas entre ellas en diferentes aspectos didácticos ya sea objetivos, conceptos, procesos de aprendizaje, habilidades, evaluación, actitudes, procedimientos, etc. Siendo el objetivo conseguir una mayor integración de los diferentes saberes favoreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta definición desprende una dicotomía o encrucijada entre dos ejes; el de la dependencia recíproca sin ningún tipo de predominio de la una sobre la otra, según la finalidad de formación que persiguen y, por otro, la riqueza de sus complementariedades, de las relaciones entre ellas a nivel de contenidos cognitivos y proceso que son efectivas e ineludibles, necesarios para expresar, interactuar y construir la realidad humana (Lenoir, 2005).

Así, pues los principales inconvenientes que traen consigo los proyectos interdisciplinarios es el reconocer y respetar las desavenencias entre las diversas asignaturas implicadas en dicho proyecto, teniendo una mentalidad abierta al consenso, estar dispuestos a facilitar todo tipo de información, así como aclaraciones a los demás integrantes del equipo de trabajo, también es importante elegir una forma de comunicación o de lenguaje común entre los miembros docentes del proyecto, ya que de lo contrario impediría una comunicación fluida entre las asignaturas, no logrando el objetivos fijados a la hora de emprender el proyecto interdisciplinar. Además, de los problemas citados anteriormente también es importante conocer los diferentes tipos de interdisciplinariedad existentes hasta este momento, ya que en muchas ocasiones se aplican métodos interdisciplinarios para obtener la solución a un problema educativo, social o académico sin conocer claridad en qué términos se hace y sin conocer en qué



consiste la propia interdisciplinariedad, aplicando otras formas que si bien son parecidas a la interdisciplinariedad pero no es interdisciplinariedad.

Con el fin de conocer los diferentes tipos de interdisciplinariedad existente hasta este momento se presentará una serie de definiciones realizadas por diferentes autores para conocer la tipología y las diferencias existentes entre cada una de las teorías de la educación, con el fin de no caer en la confusión.

Así pues, existen diferentes tipos de interdisciplinariedad según el grado de integración que presenten las disciplinas que participan o se agrupan en torno al proyecto interdisciplinar, por tanto podemos establecer diferentes tipos de clasificación diferenciando meras aproximaciones, coincidencias o uniones temporales entre diferentes asignaturas, pasando por propuestas de trabajo donde se da en mayor o menor medida diferentes tipos de integración disciplinar, hasta llegar a la plena integración formando una nueva disciplina (Torres, 1994).

Me gustaría empezar con la primera distinción que se hizo de los diferentes tipos de interdisciplinariedad que fue realizado por Scurati en 1977, el cual dividía la interdisciplinariedad en 6 tipos diferentes siguiendo un orden creciente de interrelación, yendo desde una especie de enciclopedismo, basado en la acumulación de saber sin relación de las diversas disciplinas hasta una auténtica integración de dos o más disciplinas, dando como resultado la realización de un marco teórico común, así como de una metodología de trabajo común (Torres, 1994).

- a) **Interdisciplinariedad heterogénea**, viene a ser una mera acumulación de conocimientos de varias disciplinas pero sin que exista un intercambio mutuo.
- b) **Pseudo-interdisciplinariedad**, en este caso existe una estructura común, que es normalmente un modelo teórico o marco conceptual con el que trabajan varias disciplinas.
- c) **Interdisciplinariedad auxiliar**, consiste en la utilización de metodologías de investigación propias de otra área de conocimiento.
- d) **Interdisciplinariedad compuesta**, consiste en la colaboración de múltiples especialidades de conocimiento para solucionar los problemas sociales de interés, ya que resulta necesario actuar de manera conjunta para poder llegar a la raíz del problema, por ejemplo las aéreas sociales requiere la actuación de múltiples especialidades dada la complejidad de la vida social y a sus múltiples variables.
- e) **Interdisciplinariedad complementaria**, se entiende como la superposición en el estudio de un mismo objeto de trabajo por parte de dos o más disciplinas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- f) **Interdisciplinariedad unificadora**, se trata de una autentica integración de dos o más disciplinas, resultado de la creación de un marco teórico común y metodología de investigación.

Más tarde surge la distinción realizada por Jean Piaget, el cual propone diferentes tipos de interdisciplinariedad distinguiendo entre (Tamayo, 2011):

- a) **Multidisciplinariedad**: Consiste en que si una disciplina tiene un determinado problema busca la información necesaria en otra disciplina pero sin que produzca un enriquecimiento e intercambio mutuo.
- b) **Interdisciplinariedad**: Consiste en la asociación entre disciplinas donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a intercambios productivos y por consiguiente un enriquecimiento de ambos.
- c) **Transdisciplinariedad**: Consiste en la integración de una disciplina en la otra y viceversa dando a lugar a la aparición de una disciplina o modelo sin límites fijados.

Piaget destaca la propensión hacia el reduccionismo de la investigación interdisciplinariedad de las disciplinas o más concretamente a la asimilación, ya que la reducción de las disciplinas va enfocada a la dirección que representa o interesa al autor, por ejemplo, los biólogos que investigan o dan a conocer a los demás los diferentes aspectos de cómo se forma la vida o los sociólogos que solo tratan de reducirlo todo a la sociología (Tamayo, 2011). Por ello desarrolló la idea de que la finalidad de la investigación interdisciplinaria es la reordenación de los ámbitos del saber a través de los intercambios entre diferentes las diferentes disciplinas (Torres, 1994).

Boisot propone tres tipos de interdisciplinariedad para definir las modalidades de cooperación entre disciplinas (Torres, 1994; Ricci, 2003):

- a) **Interdisciplinariedad lineal**: Se trata de una modalidad de intercambio que consiste en que una ley de una disciplina es utilizada para explicar un fenómeno de otra. El intercambio que se produce es mínimo, ya que se produce una redefinición mínima para ajustarla al nuevo contexto.
- b) **Interdisciplinariedad estructural**: Consiste en la formación de una nueva estructura básica de una disciplina original a partir de de la interacción entre dos o más materias.
- c) **Interdisciplinariedad restrictiva**: Consiste en la colaboración entre diferentes disciplinas durante un tiempo limitado con el fin de desarrollar un proyecto determinado, pero manteniendo cada una de ellas unas limitaciones entorno a su propia área.



OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es formar al profesorado para que sean capaces de crear un proyecto interdisciplinar donde reúnan dos o más disciplinas, favoreciendo a sí la cohesión social y el trabajo en equipo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Un proyecto interdisciplinar es una propuesta de trabajo en la que participan más de una disciplina o áreas de conocimiento, surgida de la interacción entre alumnos, profesores y su comunidad, con el fin de conseguir que los procesos de enseñanza-aprendizaje se asienten entre los alumnos, adquiriendo conceptos y procedimiento de manera reflexiva a partir de la interacción.

Por ello para llevar a cabo el proyecto interdisciplinario y así atender a los requisitos se ha de disponer de tiempo, recursos económicos y materiales, reflexionar sobre el camino a escoger, elaborar recursos didácticos, crear estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación tanto del alumnado, como del proyecto sin olvidarnos del profesorado.

Una vez dicho todo esto comenzaremos a detallar cada uno de los pasos para realizar un proyecto interdisciplinar, para ello seguiremos a Denegri (2005), Ricci (2003), y Torres (1994):

Diagnóstico inicial

Antes de comenzar a trabajar en cualquier proyecto interdisciplinar que se vaya a realizar en el centro educativo hay que tener en cuenta a qué edad va destinada, su grado desarrollo, aptitudes, conocimientos previos (sobre todo si ya conocen esta forma de trabajo, ya que condicionara el trabajo docente), intereses y experiencias.

Tampoco debemos de olvidarnos del entorno de estos alumnos, refiriéndome al entorno socio-cultural, en el cual se mueven y viven los chicos y chicas, las condiciones socioeconómicas de las familias, las características barrio, los recursos que existen en la comunidad. Estos datos también pueden ayudar a conocer o entender el nivel cultural del alumnado, expectativas de presente y futuro, los prejuicios que poseen, etc. Conocer estos datos contribuirá a conectar el alumnado con su vida cotidiana lo que favorecerá a afianzar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo este diagnostico inicial se pueden utilizar investigaciones de corte cualitativo a través de estudios de casos, entrevistas, etc., de corte cuantitativo mediante la aplicación de cuestionarios, o a través de una mezcla de ambas metodologías. Es importante señalar que la recogida de los datos, así como su administración se debería realizar mediante personas independiente al centro educativo.





Inmersión teórica

Antes de realizar cualquier profundización conceptual hay que elegir un objetivo general, el cual será el eje, el cual gire todo el proyecto, ayudando a fijar la planificación y desarrollo del proyecto. El objetivo general ha de resultar motivador para el alumnado, puesto que el proyecto va destinado a ellos. Además de motivador para el profesorado, ya que ayuda a fijar expectativas en el profesor, lo que influirá y resultará un buen estímulo para el alumnado, al percibir el clima motivacional que transmite el profesor.

Una cosa que ayudaría a motivar al alumnado es que sean ellos los que escojan el tema a tratar, es decir el objetivo central del proyecto, pero antes de eso se debería de romper los esquemas mentales que tienen de la escuela. Un lugar que es visto como un edificio que come sueños e intereses, donde lo que les gusta y apasiona no tiene cabida. Hay que tratar de que vean que eso no es así, sino que es un lugar que puede resultar maravilloso y donde su realidad vital sí tiene lugar entre esas cuatro paredes.

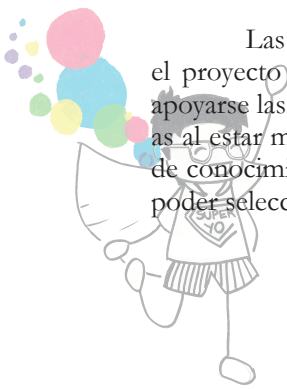
Así pues, una vez seleccionado el tópico o el objetivo general por el cual va a girar el proyecto interdisciplinario, los docentes, a través de cada una de las asignaturas o áreas de conocimiento que participan en el proyecto, deben realizar una profunda revisión conceptual acerca del objetivo general elegido, con el fin de poder diseñar objetivos y contenidos coherentes. Para posteriormente exponerlo al conjunto de los compañeros, aprendiendo unos de otros y generando coherencia en el proyecto.

Cuando se establece una relación fluida entre compañeros, resulta positivo para el proyecto ya que es más fácil establecer una reflexión conjunta sobre la práctica, y fijar una serie de conceptos comunes que ayudan a establecer un trabajo más coordinado. Para lograrlo se discute a cerca de los conceptos, el enfoque del trabajo, se ejercitan las técnicas de elaboración y evaluación, planificación, técnicas y modos de investigación, se mejoran las técnicas de trabajo cooperativo. Además, se discute a cerca del alumnado, tratando temas como estilos de aprendizaje, motivación y conocimientos.

Metas, objetivos y contenidos

Todo proyecto interdisciplinar debe ser útil para desarrollar y socializar al conjunto de alumnos al que va destinado, y es por eso que las finalidades del proyecto deban poseer una planificación y estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a dar coherencia al proyecto con una evaluación tanto inicial, media y final con el fin de corregir los defectos y potenciar las virtudes.

Las diferentes áreas de conocimiento y disciplinas que están presentes en el proyecto interdisciplinar no desaparecen ya que estarían más en consonancia, en apoyarse las una a las otras creando unos contenidos más asimilables por los alumnos/as al estar más conectados con su realidad. Por ello una sugerencia sería que cada área de conocimiento o asignatura identificase un contenido importante para, a partir de él poder seleccionar las competencias que se quieren conseguir.



Cuando me refiero a contenidos, me refiero a aspectos como son los valores, actitudes, destrezas, conceptos, habilidades, ética, moral, expectativas, toma de decisiones, etc., y no a los aspectos tradicionales de contenidos, como son los contenidos y procedimientos, donde no contribuye al desarrollo del ser humano sino al de “robot humano” por carecer de conciencia crítica.

Uno de los errores en la realización de los proyectos interdisciplinares es la necesidad que se tiene de introducir casi imperiosamente, todos los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, lo que no debe de ser así, pues al intentar trabajar todos los contenidos se crean actividades que no tienen mucho sentido con objeto por el que gira el proyecto arriesgándose a perder relevancia de aquello que intentamos que aprendan nuestros alumnos. Tampoco debemos de trabajar constantemente una misma temática o tópico durante un tiempo largo ya que generaría aburrimiento o incluso saturación.

Un claro ejemplo es en educación física donde el tiempo es muy limitado, y donde se programan 6 o 7 actividades para una sesión de clase de entre 45-50 minutos de duración, ya que si lo dejásemos en 3 actividades por ejemplo, la mente de los alumnos se dispersaría, perdiendo la motivación y acabaría realizando otro tipo de acción que no es la que se persigue.

Diseño

Una vez generados los objetivos, contenidos y metas podemos empezar a diseñar diferentes unidades didácticas con sus respectivas actividades y criterios de evaluación. Pero debemos de ser consciente antes de acometer su diseño, los recursos que tenemos disponibles.

Las unidades didácticas son definidas por el MEC (1989), como “*la concreción de procesos de enseñanza-aprendizaje, concebidos como unidades de trabajo, completos en sí mismos y articulados entorno a unos ejes organizadores*”. Por tanto, puede entenderse las unidades didácticas como microproyectos dentro del proyecto interdisciplinar, siendo creados en torno a un tema central del proyecto, ampliándolo y enriqueciéndolo.

Toda unidad didáctica interdisciplinar, perteneciente al proyecto del mismo nombre, ha de constituirse por el profesor, con la colaboración de sus compañeros, alumnos y demás participantes. A la hora de su diseño se ha de concebir, el conjunto de sesiones (con sus actividades) que la integra como un todo coherente e interrelacionado, alcanzando así los objetivos señalados al inicio de la unidad.

Ejecución

En el caso de la ejecución las pautas por las que me guiare será la propuesta realizada por Jiménez (2008), la cual afirma que durante la aplicación del trabajo interdisciplinario en el aula, hay que priorizar las clases de tipo demostrativo, abiertas y





donde predomine el debate y la reflexión, como una forma de superar los problemas. También debe existir tiempo y espacio donde la investigación científica sea el protagonista con el fin de poder dar al alumnado una herramienta más para superar los problemas a los que se enfrenten. Con una clara alusión a la realidad. Dejando al margen experimentos o investigaciones ambiguas donde no se pueda ver el resultado final.

Esta constante alusión hacia los problemas y la superación de los mismos favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que para superarlos se realizan tareas integradoras, actividades colaborativas, pequeños proyectos de investigación, talleres donde cada docente desde su modulo de conocimiento interdisciplinar apoya, guía y evalúa al alumno o alumnado.

Evaluación

La estrategia de evaluación es algo muy serio, pues hace que todo proyecto acabe en fracaso o en éxito. Pues existe el peligro de que la evaluación se convierta en una contradicción con respecto a las finalidades marcadas al inicio y comunicadas al alumnado.

Por ello un instrumento de evaluación debe ser diseñado reduciendo al máximo las probabilidades de arbitrariedad, propio de las estrategias cualitativas, o en algo parecido a cuestionario donde la “subjetividad” no aparece, y para terminar de rematar todo esto, ponemos un numero a algo que no se sabe bien como (solo el docente los sabe) simboliza todo el saber del alumno.

Así, pues si entre las finalidades del proyecto interdisciplinar se encontrase el debate y la comunicación entre uno de sus objetivos, resultaría lógico plantear a modo de evaluación una especie de foro de debate, donde los alumnos se expresasen libremente acerca de un tema que hubiesen investigado en relación con objetivo central del proyecto. Comprobando posteriormente se ha existido algún tipo de mejora desde el inicio del proyecto.

CONCLUSIONES

La interdisciplinariedad queda definida por cuatro elementos necesario e interrelacionados: intereses comunes en el objetos de estudio, preocupación social, ver la sociedad desde un carácter integral y la preocupación de unir lo teórico con lo social. Este hecho aporta al ámbito de la educación una cohesión del conocimiento ante la dispersión de años atrás. Fomenta igualmente un consenso racional de los procesos académicos, investigativos y cohesiona las actividades humanas. Esta forma de trabajo crea ciertas tensiones entre docentes y entre disciplinas ya que al estar implicadas dos o más de ellas, crean entre sí una serie de demandas que deben ser “llenadas”, al igual que enfoques educativos diferentes.



Por otra parte la interdisciplinariedad no es una materia ni un contenido. Es una forma de trabajo que aboga por la integración y trabajo cooperativo, iniciándose con una pregunta. Una pregunta que está enmarcada por una necesidad y/o demanda.

Pero nos encontramos muchas veces con tres barreras difíciles de superar: la primera es la formación del profesorado, que han sido educados y formados en disciplinas demasiado rígidas viendo la interdisciplinariedad como algo extraño e imposible de llevar a cabo. La segunda sería el papel de las ciencias ya que es el espejo donde la educación mira para crear y actualizar los contenidos. Es necesario que el papel de las ciencias a la hora de llevar a cabo sus investigaciones no sean tan rígidas ni reduccionistas sobre todo en materias sociales. Por último, la tercera barrera es el esfuerzo por parte de todos los miembros de la educación de esforzarse en adaptar las investigaciones de las ciencias en algo instructivo para el alumnado y para el profesorado, favoreciendo la conexión entre disciplinas.

Para ir terminando el éxito del trabajo interdisciplinar depende de las personas implicadas en el proyecto, deben valorar y perseguir con verdadera intensidad el objetivo propuesto. Además de crear un vocabulario y un lenguaje común. Se ha de crear estructuras flexibles a la hora de trabajar y preocuparse de los problemas y necesidades que rodeen al proyecto, en todos los ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios pedagógicos*. 31, (1), 33-50.
- Jiménez, L. (2008): *La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico*. Cuba: Editorial Universitaria.
- Lenoir, P. (2005). *El enfoque interdisciplinario: otra forma de concebir la acción de formación*. Universidad de Monterrey. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/4916904/El-enfoque-interdisciplinario> a fecha 14 de julio de 2011
- M.E.C. (1989). *Diseño curricular base: Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.
- Ricci, R. (2003). *Interdisciplinariedad, proyectos y currícula interdisciplinares*. Recuperado en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_496/a_6762/6762.html, a fecha 10 de junio de 2011.
- Torres, J. (1994): *Globalización e Interdisciplinariedad: El curriculum Integrado*, (5ª ed). Madrid: Morata.



REFLEXIÓN SOBRE GRUPO DE DISCUSIÓN ENTRE DOCENTES Y FAMILIAS: GESTIÓN EMOCIONAL DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

SORIA ALDAVERO, ESTHER

Universidad de Valladolid, España
esthersoriaaldavero@gmail.com

Resumen. Este trabajo de investigación cualitativa presenta la entrevista grupal no estructurada a tres familias de alumnos que presentan necesidades educativas especiales (dos por discapacidad visual, uno por Síndrome de Down), que aceptaron colaborar en un estudio reflexivo que explorara su bienestar y gestión emocional desde el embarazo a la situación actual. Fundamentando este trabajo en el concepto de resiliencia y las fases de afrontamiento y procesos afectivos que las familias atraviesan durante el desarrollo educativo, personal, familiar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales, se considera que el actual modelo de inclusión educativa y social debe responder desde el embarazo a las necesidades emocionales que las familias requieren, por supuesto que siempre, pero especialmente en situaciones problemáticas. La formación en competencias docentes, especialmente la intra e interpersonal, debe seguir mirando hacia el desarrollo integral del alumno, pero contribuir además a escuchar, respetar, compensar y optimizar situaciones familiares que a nivel emocional a veces desconocemos y/o ignoramos, y por ello descuidamos. El análisis e interpretación del contenido de esta entrevista grupal, en la que participan dos docentes dentro del modelo de investigación acción participativa, pretende visualizar la diversidad y grado de bienestar emocional que las familias asumen, gestionan y expresan (solo a veces, y de diferentes modos más o menos saludables), generalmente sin ayuda profesional. Agradezco su valentía, sinceridad y generosidad en esta íntima tarea, contribuyendo a optimizar este vínculo emocional entre familia y docentes como garante que incremente la calidad y éxito de nuestro sistema educativo y sociedad.

Palabras clave: familia, emociones, docentes, inclusión, comunicación.





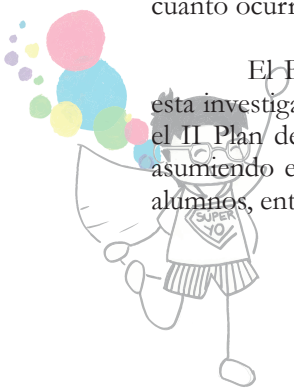
INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La Consejería de Educación de Castilla y León apuesta entre sus estrategias de innovación por un modelo de competencias profesionales del profesorado. Incorporar la investigación al entorno educativo es uno de los objetivos que la administración educativa propone a través de diferentes modalidades de su Red de Formación. El psicólogo alemán Kut Lewin acuñó el término Investigación Acción, exponiendo en 1946 que “la mejor caracterización de la investigación necesaria para la práctica social (...) es una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social”. El autor inglés John Elliot amplió esta concepción, aplicando estas intervenciones agentes expertos externos. La profesora Montero (1998) representa a investigadores que avanzaron un paso más, entendiendo que los profesores pueden adquirir un papel investigador desde dentro de la comunidad, aprovechando su conocimiento y trabajo en el sistema. Se pasa de investigar para la comunidad a investigar desde la comunidad, enmarcándose esta entrevista grupal o grupo de discusión en el modelo de Investigación Acción Participativa, donde participan como responsable una docente e investigadora principal, que realiza su tesis doctoral, y otro docente colaborador.

La entrevista en grupo o grupo de discusión consiste, según G. León, O. y Montero, I (2012), en plantear la entrevista a todo un grupo de personas elegido por su relevancia para el problema de investigación. La entrevista planteada a estas tres familias es de tipo no estructurado y se mantiene una composición heterogénea, controlando gracias a la confianza existente inhibiciones o bloqueos. El tamaño manejable del grupo, y la motivación de las familias por contribuir a la investigación los hacen aún más valiosos, junto a su sinceridad, valentía y generosidad por compartir una faceta familiar íntima en pro de la inclusión educativa y social.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen Escuela Inclusiva como un proceso de análisis sistemático de culturas, políticas y prácticas escolares, para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros, con particular atención a aquellos más vulnerables a la exclusión. Es un movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa EPT (Escuela Para Todos). Esta experiencia de aprendizaje colaborativo entre docente-investigadora y familias de alumnos, asume y visibiliza la Cultura del Cuidado como la actual forma de entender la Inclusión desde el ámbito social y educativo. El total de la comunidad educativa debe cuidar éticamente de sus integrantes y responsabilizarse de cuanto ocurre en el día a día del centro escolar.

El Boletín Oficial de Castilla y León, comunidad en la que se contextualiza esta investigación, publicó el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017-2022, asumiendo el principio de inclusión para la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos,



se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La óptima y estrecha coordinación entre las administraciones educativas, sanitarias y sociales se perfila en este estudio como otra de las estrategias a mantener y optimizar, como garante del cuidado a las familias en las fases de afrontamiento y toma de decisiones.

Las innovadoras corrientes pedagógicas y metodológicas, como el aprendizaje basado en proyectos y tareas colaborativas en entornos presenciales o virtuales, consideran esencial trabajar los diferentes componentes de la inteligencia para lograr un aprendizaje basado en competencias, y no debe obviarse que profesores y familias participan de este aprendizaje. El concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) incluye los conceptos de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Salovey y Mayer, autores en 1990 del extendido término de Inteligencia Emocional, contribuyeron a reconocer la importancia de la gestión que cada uno hagamos de nuestras emociones, y de cómo actuemos respecto a ellas en nuestra comprensión e interacción con las de los demás. Evidencias científicas sobre neuroplasticidad cerebral, amígdala y su relación con la corteza prefrontal, muestran que emoción y motivación dirigen el sistema de atención. La tendencia actual en neurociencia y la investigación sobre emociones y educación resaltan el papel fundamental del profesor en el proceso de interacción personal y logro de un ambiente positivo en el aula y centro como condicionantes de un aprendizaje exitoso. No solo es mediador en el proceso de aprendizaje de contenidos, sino elemento fundamental en el aprendizaje de gestión de emociones, comprensión y resolución de situaciones y vivencias de aula y centro, que cada alumno, docente y familiar observa, vive y siente, generando resiliencia. Nuestra colaboración coherente y positiva con las familias se torna fundamental para el éxito de un desarrollo integral y comunitario del alumno.

OBJETIVOS

- Visibilizar las emociones de tres familias de alumnos en el proceso educativo y desarrollo personal, optimizando la empatía de los profesionales.
- Replantear y reflexionar sobre funciones docentes, responsabilidades de las Administraciones y competencias personales, comunicativas y emocionales implicadas en el trabajo diario y coordinación con las familias.
- Contribuir al desarrollo de docentes reflexivos, interesados en investigar, aprender y mejorar sus competencias profesionales y personales.
- Sensibilizar a Administraciones e Instituciones de la necesidad de actitudes prosociales y recursos que optimicen y ayuden a las familias en el proceso de afrontamiento de situaciones que precisan medidas educativas, sanitarias y sociales específicas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Implicar a toda la sociedad y profesionales en la práctica de un modelo realista de inclusión educativa y social, a través de sensibilidad y esfuerzo práctico individual.
- Optimizar, formar y modelar habilidades lingüísticas –verbales/no verbales- y de interacción social y emocional requeridas para comunicarse en el ámbito personal y profesional, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.
- Difundir la experiencia realizada, incluyendo valoración y oportunidad de mejora.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA



Imagen1. Familias participantes e investigadora, tras grupo de discusión desarrollado en su colegio

En primer lugar se realizó una selección y definición del caso en función de los objetivos de la investigación, seleccionando a la localidad y familias que la investigadora conocía por haber desempeñado en ese colegio funciones como maestra de pedagogía terapéutica, realizando así una selección intencionada del perfil de las familias. La elaboración de las preguntas de la investigación fue no estructurada, pues se preparó un guión que cubriera los temas de interés, pero dando flexibilidad y libertad a todos los elementos que pudieran surgir, como se informó a las familias junto al agradecimiento inicial y explicación del proceso. El análisis de la transcripción de una hora y veinte minutos de entrevista grupal recoge una síntesis de los aspectos de mayor interés, siendo muy enriquecedora la audición completa de la sosegada pero motivada participación y demandas de las familias, que al conocerse entre sí compartieron de manera fluida y completa sus impresiones. La participación de los dos docentes complementa la visión familiar, participando en aquellos momentos oportunos e introduciendo puntos de discusión en representación del colectivo.

EVIDENCIAS

La primera evidencia a tener en cuenta es que la diversidad es inherente a los alumnos, pero también a sus padres, hermanos, compañeros, docentes, centros, familias y personas que conforman su entorno social y se relacionan con ellos dentro y fuera del colegio. Del grupo de discusión realizado, y por limitaciones de espacio para la descripción de todo su contenido, destacan como relevantes los siguientes puntos:

Momento previo al parto

Ninguna de las familias conoció una posible problemática antes del parto, ni siquiera la madre del alumno con Síndrome de Down, que era madre a una edad algo avanzada y procuró conocer los riesgos existentes.

Nacimiento

Ocultación parcial o total de la realidad en un primer momento: informan al padre y estos tuvieron que trasladar la noticia decidiendo solos cómo y cuándo hacerlo, asumiendo esa dura responsabilidad. Enorme y duro impacto emocional: las madres refieren tristeza por lo que había pasado, ira por los comentarios ajenos de algunos profesionales que sin sensibilidad hablaban como si no oyera “esta es la del...”, y dos de ellas rechazo al bebé. Una madre se negó a ver a su hijo, vencida por la angustia e incertidumbre del momento. Un padre pidió ayuda psicológica para ese primer momento, pero no existía o no le proporcionaron ese recurso. “Es muy duro” “Hay que asimilarlo”, coinciden en que pasaron noches sin dormir, “te sientes rara”, y tuvieron pensamientos de culpa como “que tengo yo dentro para que mi hijo haya salido así”. Una madre afirma que esa angustia aún se mantiene. Existió rechazo parcial y falta de atención a la otra hija en uno de los casos de nacimiento de mellizos. “Es como una película, no te haces la idea de que te está pasando a ti”. En un caso de discapacidad visual el impacto fue más fuerte porque le dijeron anteriormente que todo había ido muy bien. Su principal emoción fue miedo y pensó “ya se me llevan al niño, porque habrá que llevarlo a un colegio especial”, por su recuerdo de internado.

Momentos posteriores, atención en primeras etapas

Todos los padres coinciden en una intensa búsqueda de información médica y una autoformación no especializada sobre las características de sus hijos. Refieren una variada visita a especialistas de distintos centros. Cada padre o madre dentro de una pareja lo vive de manera también diferenciada, junto al resto de la familia, pero en general coinciden en el mantenimiento de la preocupación “como en cada etapa hay un problema, la angustia perdura” y “el qué pasará siempre se mantiene”. Refiere una madre una cierta resistencia al inevitable crecimiento “que se quede así”. Los padres asumen con resignación su situación, y hablan de otros casos con finales tristes que les ayuden a sentirse algo más afortunados, mientras tratamos el tema de las fases de afrontamiento y la variabilidad pero elementos comunes de todos ellos. “Yo lo asumo, pero no lo acepto” “A mí me cuesta mucho, me duelen muchas cosas”.

Situación reciente y actual en el centro educativo

Las familias coinciden en que existe una evidente diferencia en el trato más “normalizado” que sus hijos reciben por parte de los profesores, frente al trato diferenciado que reciben en la calle, pese a la buena intención con la que se suele ejercer. Lo más difícil para estos padres es el momento de los juegos y relación social,





pues el equilibrio entre seguridad, dependencia y autonomía no es fácil de lograr, y alguno de los niños no es recibido con agrado o comodidad por los compañeros en los juegos espontáneos o relaciones por el pueblo, dadas sus carencias y dificultades de comunicación, locomoción, motricidad para jugar con el balón, etc... Una madre refiere sufrimiento cuando su hijo le comunica “no me echan el balón”. Las familias debaten sobre si sus estrategias infantiles de compensación les ayudarán a ser felices pese a estos momentos, y si son conscientes, pero la madre insiste en “pero duele”.

El docente interviene para manifestar su opinión “estáis viendo el problema en vuestros hijos, pero el problema lo tienen los demás; se llama aceptación de todos”. Surge un recuerdo de cómo estos padres trataban de la misma manera algo discriminatoria al diferente en sus tiempos de escolaridad... “ahora lo entiendo”. El docente insiste “eso hay que trabajarlo en clase; es lo que trabajamos en la educación emocional ahora” (Este docente forma parte del grupo de profesores de Formación en Educación Emocional de los Docentes, que la investigadora coordina). “Eso en mi clase ha cambiado”, “no vais a ver eso nunca en mi clase”, afirma con seguridad, pues él fue tutor de uno de los niños y ahora de otro. Las familias muestran su agrado.

Situación reciente y actual en el entorno social y familiar. Hermanos

Las familias insisten en que en la calle perciben más problemas “ay, qué pobre”, suelen escuchar. La madre que manifestó miedo por si se llevaban a su niño interno a un centro especial “me he quedado sin hijo”, afirma que recuperó la fortaleza tras el parto porque “pensé: yo tengo que estar bien porque tengo otros tres hijos y no se merecen que esté (silencio)...; eso me hizo fuerte”

La explicación a los hermanos ha sido muy natural y fluida, consideran que no ha sido necesario hacerla explícita porque han crecido con ello, excepto recientemente a la hermana melliza del alumno con Síndrome de Down, que preguntó tras ver una imagen en la tele sobre si era “lo mismo que le pasa a mi hermano”, y que aprovecharon para iniciar una explicación del tema. Esta niña sí manifiesta cierto inconformismo y algunas molestias por el trato diferencial con su hermano “pero trátame como a mi hermano”, buscando su espacio y momentos de atención, compatibles con el excelente trato, ayuda y cariño que siempre se aportan ambos. Las familias coinciden en que solo existe problema en las relaciones sociales de la calle, y esto también afecta a los hermanos, pues como ya se ha manifestado, la dependencia impide la espontaneidad y la motivación de otros niños por jugar con estos alumnos, si no existe guía o supervisión de adultos que favorezcan la relación lúdica y social.

Existe una coincidencia en el intenso trabajo que las familias llevaron a cabo para estimular precozmente en casa, pues les dijeron “hay que darle cuanto antes estimulación”, junto a la búsqueda de información con especialistas y con otras familias afines en problemas que iban conociendo. Una madre indica que tenía hasta culpabilidad por lo que hacía solo por este hijo “ay, que con las otras no he hecho nada, que desgraciada, pobrecitas”. Insisten todos en la importancia del trabajo en casa,



porque “lo que hacen los padres no lo va a hacer nadie”. “La escuela enseña, pero los tienes que educar tú”, refiere un padre, que recibe el acuerdo de todos.

Proceso del comienzo de Escolarización

La madre que tenía miedo ante la escolaridad indica una enorme alegría cuando le dijeron que su hijo “iría a la escuela con sus hermanos”. En general hay acuerdo con el buen trato e información recibida en el Centro Base (Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, que atiende a los niños desde el nacimiento hasta el proceso de escolaridad), “con dos meses ya estaba en el centro base, gente muy maja que enseguida le atendieron”, pero constatan al comparar una diferencia de recursos y ventajas en función del tipo de problemática (los casos de deficiencia visual tienen más apoyo al contar con personal específico en la ONCE). “Los de la ONCE tenéis más suerte”, indica la otra madre, que explica que tuvo que dejar de trabajar porque la conciliación fue imposible “desventajas del entorno rural”.

Una madre refiere estar muy contenta con las orientaciones del Equipo de Atención Temprana en el momento de iniciar la escolaridad en el centro educativo “con toda la atención que hemos tenido, de maravilla”, mientras que otra describe un problema que tuvo con la provisión de recursos (en el dictamen de escolarización indicaron necesidad de Ayudante Técnico Educativo, pero no se le proporcionó ese recurso). “Yo sigo diciendo que la culpa es de la administración”, “he visto que en otros países tienen a alguien de apoyo constantemente”. Con este problema lo pasó muy mal, pues el centro le acusaba de dañar su imagen y hablar mal de los docentes “cuando no iba por ellos, solo reclamaba un recurso a la administración”. Se sintió acorralada en una reunión en el colegio donde la acusaron de todo esto, y tuvo que ir a diario a cambiar a su hijo cuando no controlaba esfínteres. Cuando le pregunto si estuvo sola, afirma que no: “lo bueno es que hay mucha gente buena que te ayuda”, aunque sí se sintió desprotegida por el personal educativo que era responsable de estos temas. Años después, cuando se ha proporcionado ese recurso de ATE a otro niño del colegio no le sentó nada bien, pues reitera la vivencia de esa injusticia y el enfado que alguna situación le provoca, cuando ve que la legislación permite atender a algunos alumnos por una “etiqueta” pero no a otros, sintiendo que su hijo con Síndrome de Down sale peor parado en cuanto a derechos de recursos. “Pero es que tú has sido la primera”, le indican las madres, reconociendo su esfuerzo de lucha, cómo les ha abierto el camino y ayudado, y su empatía hacia su enfado, tristeza y frustración. Debatimos sobre funciones de los ATEs, reconociendo su implicación.

Las familias asumen miedo, muchas dudas que tenían para preguntar. Un profesional sanitario le dijo a una madre “vais a tropezaros con gente de todo, gente ayudará, que pasará...” Las familias coinciden en que es así, pero “como con todos los demás niños y sitios”. Aunque un padre añade “pero con estos niños los buenos son muy buenos y los malos muy malos”. Se evidencia la diversidad profesional y humana.



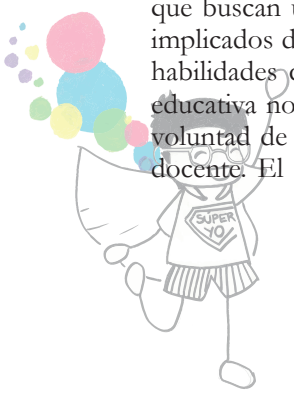


Habilidades emocionales y relacionales del profesorado hacia los alumnos

Una madre indica que su hijo no es capaz de expresar si los profesores le tratan mejor o peor (solo en un caso de enfado y trato severo de la profesora el niño lo indicó, lo que supuso posteriores reuniones y una situación violenta entre tutora y madre, con acusaciones de la primera, culpabilizando al niño en un momento de nervios y pérdida de control de un problema que sufría: “Sentí que no supe defender a mi hijo, me callé como una pava”). Surge el tema del estrés del profesorado y la necesaria formación que algunos no reciben, aunque es ofertada gratuitamente. También de las mejoras que puede haber en la Universidad. “A estos profesores no habría que obligarles a atender a este tipo de niños”, dice una madre. Debatimos ante el desacuerdo mostrado por la mayoría sobre si es mejor hacer cumplir la ley y que los docentes asuman su responsabilidad inclusiva, o es mejor que sea atención voluntaria por parte de docentes motivados pro-inclusión. Afortunadamente, las familias coinciden en que en general “se han portado todos los docentes bien”. Otra madre explica que sabe cómo le trata cada profesor a su hijo por cómo habla de él/ella, y según esté motivado en su tarea “no deja la asignatura de lado, pero es de las últimas que coge si el profesor le cae mal”. Tratamos la diversidad de los docentes y la sobreprotección que en aulas y calle se da en algunos casos. Pero en general están muy satisfechos, y reiteran que el trato es mucho más inclusivo en el centro que en el entorno del pueblo. La sensibilidad y formación social inclusiva también debe mejorar.

CONCLUSIONES

El grupo de discusión finaliza agradeciendo la implicación y participación generosa de todos, y sintetizando unas pequeñas conclusiones y demandas. La entrevista perfila el momento del nacimiento como el más duro, siendo el impacto más negativo el contenido y forma de recibir la noticia. Se constata una necesaria mejora de inclusión en el entorno social, con más formación y sensibilización, así como mayor provisión de recursos personales en los centros educativos que prevengan el estrés/desmotivación/cansancio del docente y favorezcan medidas de atención educativa en casos de necesidades educativas especiales. La importancia del liderazgo inclusivo de la administración se incluye también como aspecto esencial. La interpretación de la expresión emocional, manifestaciones y demandas de estas familias supone una conclusión reflexiva sobre aspectos implicados en las fases de afrontamiento de necesidades personales y educativas especiales, y el cómo las familias aumentan su resiliencia y aprendizaje gracias a su mayor motivación: luchar por el progreso educativo, personal y social de sus hijos. Constatan cansancio y no deseo de sentir que es una “lucha” como enfrentamiento, sino que buscan una respuesta y recursos que consideran justos. Sensibilizar a los agentes implicados de la dureza de su situación y dotar de más recursos de apoyo y adecuadas habilidades comunicativas profesionales se torna fundamental, para que la inclusión educativa no dependa, como perciben en parte las familias, de la suerte con la buena voluntad de implicación profesional y la formación que de cada caso pueda tener un docente. El pequeño entorno rural dificulta aún más la utilización de recursos, pues



tenerse que desplazar entre semana para horas de tratamiento no permite una adecuada calidad de vida.

Puedo concluir con la idea de que la participación y comunicación con las familias optimiza la profesionalización docente y sustenta programas innovadores de investigación y formación continua. Nos enriquece hablar con ellos, aprender de ellos y vincularnos emocionalmente con la realidad cotidiana que nos sensibilice y convierta en más competentes profesionales. Son nuestras funciones y obligaciones docentes, y aprender con la experiencia beneficia a profesores, familias y alumnos, destinatarios últimos de nuestros esfuerzos. No tengo palabras para devolver todo lo que estas familias y sus hijos me han aportado y enriquecido a nivel personal y profesional. Creo que nuestra admiración y agradecimiento a su tiempo de lucha, valentía, humildad, sinceridad e interés es infinito, y debemos compartir con ellos el esfuerzo diario por ser personas, profesionales, centros y entornos sociales de verdad justos e inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Domingo Roget, Á. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Editorial Narcea.

G. León, O. y Montero, I (2012). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid. Mc Graw Hill.

Ibarrola, B. (2013) *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid. SM.

Normativa educativa. Recuperado (20.01.2018) de <http://www.educa.jcyl.es>





Martina

5

Ciudadanía digital y TIC

TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO

Universidad de Granada, España
juanlope@ugr.es, España

Resumen. El gran reto al que hoy día nos enfrentamos en una sociedad tecnológicamente avanzada es que nosotros mismos somos generadores de datos, sin contar, evidentemente, con la información a la que podemos acceder a través de la red. En los procesos educativos se generan una gran cantidad de información que escapa al control de los implicados en esos procesos educativos, por ejemplo, entrada al colegio, ritmo de realización de tareas, consecución de objetivos planteados por el docente, interrupciones dentro del aula, dificultad en la realización de tareas... y un largo etc. Los nuevos recursos tecnológicos nos permiten acceder a esa información y de esa forma poder ajustar lo máximo posible los procesos de enseñanza y aprendizaje a la diversidad de contextos y alumnos. De esta forma las llamadas TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) se nos revelan como una fuente de gran valor para la atención a la diversidad. Este trabajo, por tanto, persigue poner de relieve la utilidad de esos recursos en los procesos de atención a la diversidad.

Palabras clave: TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), Atención a la Diversidad





INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) avanza a una velocidad desenfrenada, provocando cambios en todos los ámbitos de la sociedad: comunicación, organización, trabajo, diversión, búsqueda de información, forma de relacionarse, y, en mayor medida, en la educación. Esta integración de las TIC en la educación debe llevarse a cabo en beneficio del educando, es decir, ofreciendo una metodología flexible en consonancia con las características y necesidades individuales del alumnado (Raposo-Rivas y Salgado-Rodríguez, 2015).

Estos recursos tecnológicos al adaptarse a las demandas de cada sujeto responden a la diversidad favoreciendo de esta manera el desarrollo de la escuela inclusiva. Precisamente, bajo el prisma de la escuela inclusiva, García Ponce (2007,15) afirma que *“el uso de las TIC favorece la utilización de una metodología cada vez más rica en la que los elementos multimedia e interactivos juegan un poderoso papel en la individualización de la enseñanza presentando los contenidos de forma dinámica, atractiva y personalizada”*. Esta afirmación viene respaldada por Muntaner (2005), que señala que las tecnologías suponen una gran ayuda como medio para individualizar la enseñanza, acceder al currículum, facilitar el aprendizaje, como reforzador didáctico y como herramienta imprescindible para la labor docente. En este sentido, en nuestro país, la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMCE) recoge el uso de las nuevas tecnologías como un elemento crucial en el desempeño de la tarea docente y en la adquisición de aprendizajes de los alumnos.

Las tecnologías de la información y la comunicación cobran especial relevancia, especialmente cuando nos proponemos utilizarlas con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) y más concretamente con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Molina y Martínez-González, 2015).

OBJETIVOS

Como objetivos básicos de esta línea de comunicaciones planteada para el Congreso nos planteamos los siguientes:

1. Identificar las diferentes líneas de investigación que en la actualidad se están desarrollando sobre aplicación de TAC en procesos de atención a la diversidad.
2. Describir las experiencias/investigaciones que se están llevando a cabo en este sentido.
3. Identificar las posibles ventajas/inconvenientes de la generalización de estas experiencias.
4. Reflexionar sobre las posibles limitaciones de la aplicación de las TAC a procesos de inclusión.



ANÁLISIS DE LOS MODELOS EMERGENTES SOBRE INCLUSIÓN DE LAS TAC EN PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Parece lógico hacer un barrido por las principales líneas de investigación que predominan en la inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. De esta forma podemos distinguir entre (Cabero, J., 2016):

- a) Las TIC como unos elementos curriculares, que funcionan en interacción con otros y, en consecuencia, su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá de las decisiones que se adopten respecto al resto de componentes.
- b) Las TIC en los contextos instruccional, físico, cultural y curricular como elementos que facilitan o dificultan, no solo como las TIC puedan ser utilizadas, sino también si deben serlo.
- c) Las TIC como estructuradoras del proceso y la actividad del aprendizaje y reestructuradoras del proceso cognitivo de la persona.
- d) Las TIC dentro un proyecto pedagógico previo que le dé sentido y cobertura teórica.

De estas líneas marco podemos derivar ejemplos concretos sobre cómo hoy día se están desarrollando estos tópicos de investigación. Así se puede hablar de investigación en:

- a) Realidad aumentada. Este tópico se está desarrollando a través del Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológico y Cualitativo de los Proc. de Enseñanza-Aprendizaje dirigido por el profesor Julio Cabero de la Universidad de Sevilla y ha sido respaldado por el Ministerio de Educación mediante la concesión de un proyecto de investigación. (Cabero, J. y García F., 2016)
- b) Entornos de aprendizaje. Una de las investigaciones más recientes ha sido la llevada a cabo en el seno del Grupo de Investigación AREA de la Universidad de Granada (Chaves, E., Trujillo, J.M. y López Núñez, J.A., 2016).
- c) Gamificación. Uno de sus máximos exponentes lo encontramos en Karp M. Kapp (2012) y su ya conocido libro *The Gamification of Learning and Instruction*.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- d) Liderazgo y emprendimiento educativo a través de las TIC. Autores como Trujillo, J.M., López Núñez, J.A. y Lorenzo Martín, E. (2011) han profundizado en esa línea de investigación.
- e) TIC y competencias docentes digitales. Son muchas las investigaciones que se están desarrollando sobre este tópico que también ha tenido su desarrollo normativo y legislativo. Una buena síntesis del estado de la cuestión sobre esta temática la podemos encontrar en autores como Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016).

Este es un breve ejemplo sobre como hoy día estas líneas están marcando la aplicación de las TIC en los centros educativos. Hacemos hincapié en que probablemente falten algunos tópicos pero nuestra intención es destacar aquellos que hoy día están siendo más fructíferos en publicaciones científicas.

De esta forma y haciendo un barrido por los distintos estudios y/o posters que se presentan a esta mesa sobre “Ciudadanía Digital” podemos destacar las siguientes líneas de trabajo relacionadas con la atención a la diversidad:

- Gamificación
- Competencia digital en profesorado.
- TV y periódico
- Inteligencia ambiental y rampas digitales
- Plataformas digitales y enseñanza de la escritura
- Mobile-learning
- Entornos personales de aprendizaje

Como puede observarse, estas líneas coinciden con las ya descritas anteriormente. Se ha de indicar, dado el carácter cambiante y el ritmo al que están evolucionando las TAC puede que pronto, estos tópicos, queden relegados a un segundo plano.

CONCLUSIONES

La inteligencia artificial, el aprendizaje profundo (Deep Learnig), Bitá-Data, robótica, impresión en 3D,... son algunos de los tópicos en los que se tendrá que profundizar en los siguientes años para intentar incluir sus posibles aplicaciones en los procesos de enseñanza/aprendizaje y, por consiguiente, en procesos de atención a la diversidad.



El verdadero potencial educativo de estas herramientas está aún por demostrar pero no cabe duda que serán parte fundamental en los procesos de inclusión, no solamente a nivel educativo, sino también social y económico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero, J. (2016). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Revista Andalucía Educativa*. En <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/nuevas-miradas-sobre-las-tic-aplicadas-en-la-educacion-julio-cabero-almenara-1>. Recuperado (02.04.2014) de <http://www.mecd.gob.es/cniie/>
- Cabero, J. y García, F. (coord.) (2016). *Realidad Aumentada. Tecnología para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Chaves, E., Trujillo, J.M. y López Núñez, J.A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 48, 67-82.
- García Ponce, F. J. (2007). Las escuelas inclusivas, necesidades de apoyo educativo y uso de tecnologías accesibles. Accesibilidad para alumnos con discapacidad intelectual. En García Ponce, F. J. (Coords.), *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: CNICE
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83.
- Karp M. Kapp (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. EEUU: Edit. ASTD
- Molina, J., y Martínez-González, A. (2015). Eficacia de una intervención computerizada para mejorar la atención en un niño con TDAH. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 157-162. Recuperado de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/09-6_molina_tdah.pdf
- Muntaner, J. J. (2005). Los retos educativos del Siglo XXI. *Comunicación y Pedagogía*, 204, 19-24.
- Raposo-Rivas, M., y Salgado-Rodríguez, A.B. (2015). Estudio sobre la intervención con Software educativo en un caso de TDAH. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 1889-4208.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Trujillo, J.M., López Núñez, J.A. y Lorenzo Martín, E. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 13-29.



EL POTENCIAL DE LAS TIC COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TDAH

CAMPOS SOTO, MARÍA NATALIA¹, SOTO FEBRER, FRANCISCO JOSÉ²

¹Grupo de investigación AREA (HUM-672). Universidad de Granada, España

¹ncampos@ugr.es

²Universidad de Granada, España

²ficovk@correo.ugr.es

Resumen. Dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se encuentran los niños diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), un trastorno que, a pesar de lo mucho que se ha investigado, todavía existe mucho desconocimiento sobre el mismo, con el grave problema que esto conlleva, ya que son muchos los profesionales que no saben cómo atender a estos niños cuando llegan a sus aulas. Los síntomas nucleares de este trastorno son: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad (Miranda, 2011), dando lugar a dificultades de aprendizaje en estos sujetos. Precisamente, con la idea de poder reducir o eliminar esas dificultades hemos realizado esta investigación, para comprobar en qué medida el uso de las TIC, como recurso educativo, puede favorecer la inclusión de este alumnado. A partir de la información obtenida hemos podido comprobar que existen aplicaciones tecnológicas que ayudan a incrementar la atención, la memoria y la concentración, siendo estas habilidades los pilares sobre los que se sustenta el aprendizaje.

Palabras clave: inclusión, TDAH, TIC, dificultades de aprendizaje





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los seres humanos presentamos características comunes pero, también, rasgos que nos hacen diferentes, estas circunstancias están presentes en las personas de todas las culturas, lo que hace imprescindible la atención a la diversidad (Sampedro y McMullin, 2015). Precisamente, los recursos tecnológicos al adaptarse a las demandas de cada sujeto responden a esta diversidad, favoreciendo el desarrollo de la escuela inclusiva (Campos-Soto, López-Núñez, Marín, 2017, 2).

Este tipo de escuela favorece la igualdad en la participación educativa de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales y contextuales, rechazando, de esta manera, cualquier tipo de exclusión educativa (Estévez, 2015). La inclusión educativa es un proceso que lleva implícito la idea de participación en el que, tanto los centros como el profesorado, se encargan de la identificación y eliminación de barreras que impiden el desarrollo integral de las personas al no poder participar en su proceso de aprendizaje en igualdad de condiciones que sus compañeros (Barrio de la Puente, 2009).

A este respecto, la Ley Orgánica de Educación (LOE) recoge entre sus principios, la equidad y la inclusión. El objetivo de estos principios es que todas las personas alcancen su desarrollo integral (físico, intelectual, afectivo, social y moral), siendo necesario, para ello, una educación de calidad adaptada a sus necesidades e intereses.

Haciendo referencia a estas necesidades, la nueva Ley de Educación (LOMCE), recoge dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) a los niños diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Podemos establecer que este trastorno es de origen neurobiológico que se puede ver incrementado por las circunstancias ambientales que rodea a la persona afectada. Como hemos destacado en líneas anteriores, sus síntomas nucleares son: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. Precisamente estos síntomas hacen que estos sujetos presenten dificultades de aprendizaje al verse afectadas sus funciones ejecutivas. Numerosas investigaciones, entre las que destacamos las de Dickerson y Calhoun (2006) y César-Mejía y Vilma -Varela (2015), indican que los niños con TDAH presentan más dificultades de aprendizaje en la composición escrita (63%) seguido de las dificultades en la lectura (33%) y con un porcentaje más pequeño en matemáticas (26%). Asimismo, afirman que los sujetos con TDAH, a pesar de las dificultades que presentan en su proceso de aprendizaje, pueden superar esas barreras con el uso de las TIC.

Como se ha puesto de manifiesto en líneas anteriores, en las últimas décadas se ha investigado mucho sobre este trastorno, destacando el uso de las TIC como herramienta educativa para la inclusión de este alumnado, ofreciendo una metodología adaptada a las características y necesidades individuales de estos sujetos (Raposo-Rivas y Salgado-Rodríguez, 2015).



En esta misma línea, García Ponce (2007) afirma que el uso de las TIC juega un poderoso papel en la atención de las necesidades específicas de los alumnos con TDAH ya que los contenidos son presentados de forma dinámica, personalizada y atractiva, evitando la monotonía y, por tanto, el aburrimiento.

A su vez, González Lajas (2013, 12), haciendo referencia al papel que juegan los equipos docentes en la inclusión de estos alumnos, afirma:

Si el alumno logra tener éxito en la Escuela, tendrá mayores posibilidades de tener éxito en la vida, pero si ocurre lo contrario, sus posibilidades de abandono escolar temprano aumentan y las de tener éxito en la vida disminuyen. Por ello, es fundamental destacar que una de las claves más significativas está en la labor que deben ejercer los equipos docentes para prevenir que las conductas de inatención, hiperactividad e impulsividad se traduzcan en dificultades mayores o “vacíos” de aprendizaje identificando activamente los problemas del alumnado TDAH y examinando las barreras y deficiencias que suelen aparecer en algunas partes del Sistema Educativo, con la finalidad de poder ofrecerles siempre las oportunidades de aprendizaje que requieren y lograr posibilidades máximas de cambio, desarrollo y mejora mediante experiencias y prácticas educativas eficientes e inclusivas que aseguren su competencia.

En este sentido, esta investigación supone un aporte educativo significativo porque contribuye a mejorar la calidad de la educación en la medida que puede fortalecer las competencias comunicativas y estimular positivamente la actitud de estos niños frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, contribuye a la detección y eliminación de aquellas barreras que limitan las posibilidades que estos alumnos experimentan para poder aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros.

OBJETIVOS

Los objetivos que vamos a considerar para llevar a cabo la inclusión del alumnado con TDAH en un clima de aprendizaje más óptimo, en función de sus necesidades e intereses, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los principios de equidad e igualdad son:

Conocer el potencial de las TIC en la inclusión del alumnado con TDAH para ver en qué medida están contribuyendo en la superación de las dificultades que experimentan estos sujetos en los procesos de aprendizaje y en la asimilación e integración de nuevas competencias, favoreciendo el desarrollo integral de los mismos.

Partiendo de este objetivo general los objetivos específicos que nos proponemos son:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- a) Conocer el potencial que ofrecen las TIC en la inclusión del alumnado con TDAH para reducir las dificultades de aprendizaje que presentan estos niños.
- b) Conocer en qué medida las TIC pueden contribuir en la mejora de las habilidades sociales en estos niños.
- c) Comprobar en qué medida las TIC pueden mejorar la atención, la concentración y la memoria en este colectivo.
- d) Contribuir en la inclusión del alumnado con TDAH en el entorno educativo para reducir su bajo rendimiento y el fracaso escolar.
- e) Dar a conocer a los docentes cómo se pueden utilizar de forma óptima los recursos educativos digitales en la inclusión del alumnado con TDAH.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La Orden de 5 de agosto de 2008, en su Anexo C (orientaciones metodológicas), dice: “Lo que los niños aprenden depende, en buena medida, de cómo lo aprenden...” De aquí se desprende la importancia de poner en práctica metodologías innovadoras como son los soportes multimedia interactivos (móviles, tablets...). Estos recursos suponen una nueva estrategia educativa en la adquisición de las capacidades y competencias requeridas (Pedernal Investigación y Tecnología, 2015), de aquí parte la idea de este estudio.

La revisión de la literatura se llevó a cabo consultando diferentes fuentes, tanto españolas como internacionales, con el fin de conocer aquellas herramientas tecnológicas que han sido diseñadas específicamente para alumnado con TDAH y, aquellas otras, que habiéndose creado para todo el alumnado en general, pueden ser de gran ayuda para los sujetos en cuestión.

A modo ilustrativo, presentamos un ejemplo de herramientas que muestran las posibilidades que ofrecen las TIC como recurso educativo:

- **Play Attention:** son una serie de videojuegos diseñados para entrenar la atención, la memoria y la concentración a la vez que se trabaja el aspecto conductual y las habilidades sociales y cognitivas. Complementa la intervención psicopedagógica de los sujetos con TDAH, siendo apropiado para todas las personas a partir de los 5 años. Consta de un brazalete (BodyWave) que utiliza la técnica de biofeedback para registrar los distintos estados de atención, impulsividad y movimiento que presenta el sujeto. Este brazalete tiene unos sensores que miden los niveles de atención, transmitiendo esta información al software que está formado por doce juegos. Para que el juego se lleve a cabo, el sujeto tiene que



alcanzar el nivel de concentración y de atención establecidos, si no es así el juego no comienza o se detiene. La propuesta de intervención es de dos sesiones semanales de 20 a 25 minutos. Aunque los resultados varían de unas personas a otras, la mejoría comienza a notarse a partir de la décima sesión. Se recomienda, como mínimo, veinte sesiones y una duración total de 40 a 60 horas (López, 2013).

- **TDAH Trainer:** es una herramienta terapéutica diseñada para niños diagnosticados con TDAH entre 5 y 12 años. Este recurso contribuye en la mejora de la atención, cálculo, control inhibitorio y fluidez verbal, siendo complementaria al tratamiento farmacológico y/o psicoterapéutico en los sujetos en cuestión. Su finalidad terapéutica consiste en realizar a diario un entrenamiento cognitivo de 10 minutos, con un componente lúdico que incrementa la motivación de estos sujetos; no debemos olvidar que estas personas suelen tener la autoestima muy baja, ya que son conscientes de su problema. Cabe destacar la ventaja de que la terapia se puede realizar en cualquier lugar y a cualquier hora, y, es por esto, que se ha diseñado un aplicación para móviles y tablets. Los resultados obtenidos por los niños en cada sesión se comparan con los de sesiones anteriores y con los de otros usuarios de su misma edad. En su desarrollo ha participado el Dr. Kazuhiro Tajima, psiquiatra infantil, experto en el TDAH (TKT Brain Solutions, 2013).
- **Alex aprende a ordenar:** es una app para iOS y Android diseñada para mejorar la concentración y la atención del alumnado en general, aunque está especialmente recomendada para niños diagnosticados con TDAH. Contribuye en el desarrollo de la lógica y en la clasificación de objetos, para lo cual se han diseñado 5 escenarios: casa, ropa, lugares, oficios y comida. Para reforzar las acciones correctas y la autoestima se establecen recompensas positivas. Esta aplicación está diseñada por un equipo de psicólogos, pedagogos y padres. Se adapta a la edad del alumnado y a su nivel de habilidad manual, ya que presenta 4 niveles. (Pajuelo, 2017).
- **Memoria y atención:** es una aplicación diseñada por un psicólogo infantil y está basada en el material que utiliza en su práctica con los niños. Se trata de un paquete educativo compuesto por 7 juegos diseñados para desarrollar la atención, la concentración y la memoria. Para trabajar la atención y la concentración contiene los siguientes juegos: Encuentra todos los objetos, Encuentra los números y Reacción. Para entrenar la memoria: Quién tiene qué número, Entrena la memoria, Paleta, Memoriza la imagen, Cartas de memoria. Cada juego contiene 4 niveles de dificultad: Fácil (2 - 3 años), Normal (4 años), Difícil (5 - 6 años) y Muy difícil (6 - 7 años) (Android, 2017).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- **“Fit Brains Trainer”**: es una aplicación diseñada para trabajar las seis principales funciones mentales (memoria, concentración, lenguaje, agilidad mental, percepción visual y resolución de problemas). Aunque su diseño no es específico para personas con TDAH, su uso es de gran ayuda para este colectivo. Está desarrollada por uno de los principales neuropsicólogos de EEUU, el doctor Paul Nussbaum. Está compuesta por 150 actividades muy llamativas, siendo considerada la aplicación educativa número 1 en entrenamiento mental en más de 80 países. Esta aplicación va guardando el historial de cada persona por lo que se puede ir comprobando cómo va evolucionando el usuario (Rey, 2015).

La aplicación de estas herramientas en alumnado con TDAH está teniendo una excelente aceptación, obteniendo resultados que están contribuyendo en la mejora de la atención, la concentración, la memoria, habilidades sociales, asimilación e integración de competencias, favoreciendo, de esta manera, la inclusión de este colectivo. A modo de ejemplo, nos vamos a centrar en los videojuegos Play Attention que se están aplicando en numerosos colegios e instituciones de todo el mundo aunque, muy especialmente en Estados Unidos, Sudamérica, Reino Unido y Canadá. Como instituciones colaboradoras a nivel internacional se encuentra la Universidad de Tufts (Massachusetts) y la Universidad de Hertfordshire en Reino Unido. En España el centro Nascia está utilizando estos recursos tecnológicos en el tratamiento de la atención, tanto en niños como en adultos, en combinación de otras técnicas como apoyo logopédico, psicopedagógico, biofeedback y neurofeedback (Play Attention, 2012).

La Universidad de Sevilla “está participando activamente en la implantación del sistema, a través de la empresa participada Tictouch Tecnología y Bienestar” (López, 2013, 3). “Tras más de dos décadas de estudios clínicos basados en test habituales como TOVA, Conners CPT, IVA+Plus y BASC, confirman las mejoras obtenidas gracias al uso del sistema” (Play Attention, 2012, 9).

CONCLUSIONES

Con este estudio hemos querido presentar algunos de los nuevos recursos digitales que están siendo puestos en práctica actualmente tanto en centros educativos, clínicos así como en otras instituciones, para trabajar problemas de atención, memoria y concentración en el público en general pero, muy especialmente, en las personas con TDAH. Son muchos los docentes que se encuentran a diario en sus aulas con este tipo de alumnos y que se sienten frustrados al no saber cómo actuar con ellos pues, en la actualidad, y a pesar de lo mucho que se ha investigado sobre este trastorno, todavía quedan muchos profesionales que no saben cómo poner en práctica su labor docente para la consecución de unos resultados óptimos con estos niños.

No es fácil incluir estos dispositivos en el trabajo diario de clase (García y Rey, 2012) pero, debemos ser conscientes de que vivimos en una sociedad en la que la tecnología avanza de forma desenfrenada y tenemos que estar preparados para saber



cómo aplicarla, con la finalidad de contribuir en la mejora de la calidad del sistema educativo, facilitando la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje.

Como hemos podido comprobar, las TIC favorecen la inclusión del alumnado con TDAH reduciendo las dificultades de aprendizaje que presentan estos niños en su proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la habilidad comunicativa, reforzando la memoria, la atención y la concentración, a la vez, que potencia la participación interactiva del alumno y su complicidad en el aula. Esta metodología activa es muy motivadora para el alumnado en general, pero, muy especialmente para aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, como es el caso de las personas diagnosticadas con TDAH, por lo que estamos ante un recurso didáctico con grandes potencialidades para el aula. Pero, por supuesto, no todo es tecnología; estas medidas deben ser complementadas con otros materiales como agendas, normas, calendarios... (Pedernal Investigación y Tecnología, 2015).

Es un imperativo hacer todo lo que esté a nuestro alcance para mejorar la vida de las personas que padecen alguna dificultad, y, muy especialmente, los que presentan TDAH, ya que cada vez son más las personas que están diagnosticadas con este trastorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Android, (2017). Juegos de memoria para los niños de 4-7 años. Recuperado (05-01-2018) de goo.gl/jj1cuv
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1, 13-31. Recuperado de: goo.gl/OVsfHR
- Campos-Soto, M.N., López-Núñez, J.A., Marín, J. A. (2017). Funcionalidad de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños diagnosticados con TDAH. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial
- César-Mejía Z., & Vilma -Varela C. (2015). Comorbidity of reading and writing learning Disabilities in children diagnosed with ADHD. *Psicología desde el Caribe*, 1, 121-144 3.
- Dickerson, S. y Calhoun, S.L. (2006). Learning and Individual Differences. 16(2), p.p. 145–157. Recuperado de: goo.gl/Qo5JQP
- Estévez Estévez, B. (2016). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de Educación Primaria*. (Tesis de maestría). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: goo.gl/kpqoPs





Liderando investigación y prácticas inclusivas

García García, A. y Rey Barbáchano, R. (2012). Las apps en el aula del siglo XXI. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 32, 259-260.

García Ponce, F. J. (2007). Las escuelas inclusivas, necesidades de apoyo educativo y uso de tecnologías accesibles. Accesibilidad para alumnos con discapacidad intelectual. En García Ponce, F. J. (coords.). *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: CNICE.

González Lajas, J.J. (2013). Un imperativo pedagógico: la humanización del TDAH en la escuela. Recuperado (10-01-2018) de goo.gl/JPRNyZ

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). BOE 295, 10/12/2013.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). BOE 106, 4/5/2006.

López, M. (2013). El sistema Play Attention es una nueva técnica para tratar el TDAH en los niños. Recuperado (12-01-2018) de goo.gl/7sFh8Z

Miranda, A. (coord.). (2011). *Manual práctico de TDAH*. Madrid, España: Síntesis.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOE 169, 26/08/2008

Pajuelo, L. (2017). 10 apps para alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA). EDUCACIÓN 3.0. Recuperado de: goo.gl/9NYxCG

Play Attention, (2012). *Play Attention ayuda a entrenar la atención y la concentración*. Recuperado (04-01-2018) de goo.gl/2ZVqNC

Pedernal Investigación y Tecnología (2015). APPS y recursos online para niñ@s con TDAH. Recuperado (10-01-2018) de <https://goo.gl/tE2L4v>

Raposo-Rivas, M., y Salgado-Rodríguez, A.B. (2015). Estudio sobre la intervención con Software educativo en un caso de TDAH. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2, 1889-4208.

Rey, M.A. (2015). Gimnasia cerebral, iPad y TDAH. Recuperado (03-01-2018) de goo.gl/agsVAm

Sampedro, B. & McMullin, K. (2015). Videogames for the educative inclusión. *Digital Education Review*, 27, 122-137. Recuperado de: <http://greav.ub.edu/der/>

TKT Brain Solutions (2013). TDAH Trainer. Recuperado (15-01-2018) de goo.gl/08QX4r



ACERCÁNDONOS A LA REALIDAD DEL ALUMNADO. UNA VENTANA AL AULA DESDE FACEBOOK

BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz, España
e-mail: r.benitez@uca.es

Resumen. Se muestra una primera visión del desarrollo de una parte del proyecto que estamos desarrollando durante este curso académico 2017/18 en la facultad de Ciencias de la Educación. Este proyecto llamado Café con signos es una experiencia de Aprendizaje y Servicio que se desarrolla en el marco de la asignatura de Atención a la Diversidad del Grado de Educación Infantil y es en dicha asignatura donde se usa la herramienta Facebook como extensión del entorno docente. Este trabajo muestra como la red social: Facebook puede ser usada como herramienta educativa que facilite el acercamiento entre las personas participantes (alumnado-profesorado) en construcción conjunta de los aprendizajes en su realidad próxima. Los resultados fueron satisfactorios atendiendo a los ritmos del alumnado y ofreciendo posibilidades de comunicación a voces silenciadas en el aula.

Palabras clave: redes sociales, formación inicial del profesorado, educación inclusiva.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Es un hecho innegable que en nuestros días las redes sociales son muy utilizadas entre la población universitaria y han formado a ser parte de nuestras rutinas diarias, cambiando nuestra vida cotidiana, nuestra forma de relacionarnos, de hacer amigos, de compartir, de comprender el mundo. La llegada de internet, las tecnologías de la llamada Web 2.0 y la popularización del acceso móvil a la información han hecho que las cosas hayan cambiado. (Castañeda y Adell, 2013,). Entre ellas, la red social más utilizada Facebook es la que suelen utilizar con más frecuencia según diferentes estudios (Cabero, J y Marín, V., 2013, 2014).

Por estos motivos sociales y otros didácticos que explicaremos más adelante, el equipo docente decidió incorporar como una herramienta docente más el uso de Facebook en el aula, creando así una ventana de la asignatura a Facebook y de Facebook a la asignatura. Antes de continuar y contextualizando de forma breve el trabajo, la experiencia que nos lleva a escribir esta comunicación parte de un proyecto que engloba una experiencia de aprendizaje y servicio cuya intención es que nuestro alumnado aprenda a través del desarrollo de proyectos reales que den respuesta a necesidades de nuestro entorno (García, M y Benítez, R., 2014) nutriéndose a su vez de un proyecto denominado Café con Signos, que el equipo docente conoce y toma destellos del proyecto Capaces de Ceuta.

Esta experiencia se lleva a cabo durante este curso académico 2017/18 en la asignatura *Atención a la Diversidad en Educación Infantil* que forma parte del Grado de Educación Infantil concretamente en segundo, consta de tres grupos cuyo equipo docente encargado de su docencia está formado por tres profesoras y una alumna de doctorado que trabajan en el aula como Parejas Pedagógicas desde una perspectiva inclusiva, ofreciendo una posibilidad real de atención a la diversidad de un grupo-clase en los distintos niveles que componen nuestro sistema educativo, vivenciándolo de primera mano en su propia aula (Benítez, R., Sánchez, L y Zarzuela, A., 2017).

El acercamiento del profesorado al alumnado le hace sentir necesario e importante, conocer sus anhelos, sus sueños, sus gustos, sus intereses y para el profesorado facilita el proceso de construcción de los aprendizajes y la empatía hacia el mismo. El diálogo es muy importante en el aula, sin embargo los horarios establecidos para la docencia son encorsetados y rígidos por lo que dificultan poder ahondar en todos los temas que son interesantes para nuestro alumnado. Es por ello que mucho de estos temas quedan en el aire sin poder ser trabajados, sin poder ser reflexionados ni discutidos. Esta necesidad unida al uso cotidiano que hacía nuestro alumnado de las redes sociales, llevó a nuestro equipo docente a plantearnos las posibilidades y potencialidades que podría tener la herramienta usándola unida a las fases del proyecto y de aquí nace la experiencia que les presentaremos en este trabajo.



OBJETIVOS

- Atender a los intereses, realidades y necesidades del alumnado.
- Acercar el aula a su realidad y la realidad al aula.
- Respetar ritmos del alumnado.
- Motivar en el proceso de aprendizaje autónomo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Durante varios cursos académicos innumerables situaciones en la práctica nos hicieron reflexionar sobre algunas alternativas para flexibilizar los tiempos dado que muchos debates, tertulias dialógicas, diálogos realizados en clase, no podían ser continuados debido a que los horarios académicos son inflexibles y rígidos. Los temas necesitan un espacio y un clima en el aula, cuando se ha creado un clima de participación y aceptación de las ideas de todos y todas aunque no sean compartidas, en muchas ocasiones la cúspide de participación se había creado justo casi al final de la sesión, es por ello que desde el equipo docente negociamos la idea de poner nuestras cuentas de Facebook al servicio del alumnado planificando distintos momentos de actuación y seguimiento de la misma a través de dos hashtag ligado al proyecto que llevaríamos a cabo a lo largo de la asignatura. Los Hashtag utilizados son los siguientes #Atd18 #LSEcafeconsignosUCA.

Como hemos comentado anteriormente se llevó a cabo en distintos momentos que coinciden con la experiencia de Aprendizaje y Servicio llevada a cabo en la asignatura como se muestra en la tabla que mostraremos a continuación:

PRESENTACIÓN	Se presentó al alumnado los perfiles personales de Facebook del equipo docente y se les invitaba a verlo o a pedir amistad indistintamente sin ser obligatorio
FASE DE MOTIVACIÓN	Negociación y decisión del hashtag de la asignatura #Atd18. En clase establecimos un dialogo para negociar un hashtag que utilizar en Facebook que nos representara como participantes de la asignatura de Atención a la diversidad y ofrecimos a los otros dos grupos de segundo la opción de utilizarlos para referirnos a la asignatura y así poder compartir experiencias, reflexiones y opiniones intergrupales.





FASE DE INVESTIGACIÓN	Presentación del hashtag Café con Signos decidido en un proceso de negociación por el equipo docente de la asignatura para los tres grupos-clase para que de este modo puedan interrelacionarse ofreciendo un lugar de encuentro para todo segundo de Educación Infantil: #LSEcafeconsignosUCA
FASE DE PROFUNDIZACIÓN	Cadena Yo me llamo ¿Cómo te llamas? En Lengua de Signos (LSE). El alumnado investiga y muestra diferentes aportaciones en relación al proyecto.
FASE CIERRE Y CELEBRACIÓN	Presentación de videos alternativos en LSE. Muestra de todo aquello que se va creando para el día del Café con signos.

Tabla 1. Fases del proyecto didáctico y programación en la red social.

EVIDENCIAS

Se encuentran grandes diferencias en la participación del alumnado desde el comienzo del semestre al final como podemos ver en las evidencias que os mostramos a continuación, las primeras son en octubre las últimas en enero. Como podemos contemplar en la publicación es realizada en octubre y tiene 6 aportaciones. En la siguiente que es tomada en noviembre podemos ver que la participación del alumnado ya es mucho más elevada y se ha compartido mucho más.

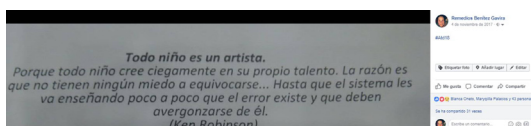


Imagen 1. Diferencias en la participación durante el proceso.

El alumnado que parecía no estar motivado en el aula y que difícilmente escuchábamos su voz, nos sorprendía con publicaciones en la red en relación a temas trabajados en la asignatura, mostrando su opinión en una herramienta cercana a su realidad en la que dicha persona se siente cómoda.



Acercándonos a la realidad del alumnado. Una ventana al aula desde Facebook



Imagen 2. Publicaciones del alumnado sobre temas trabajados.

Otros casos que hemos vivenciado han sido personas que necesitaban más tiempo para profundizar en las ideas y que sí se mostraban atentas e interesadas, aunque necesitaban ahondar más en las mismas y no contestaban en el momento y lo hacían posteriormente en una aportación en Facebook o incluso realizaban preguntas a través del msn de facebook.

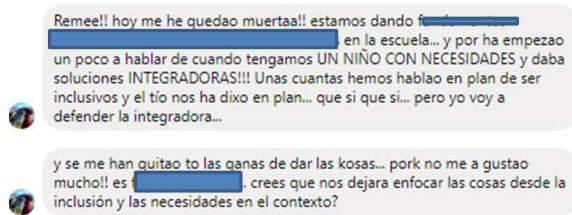


Imagen 3. Ritmos y necesidades distintas.

El alumnado decidía en qué formato contestaba o aportaba las distintas publicaciones que ofrecía en Facebook, así, lo hacía a través de texto escrito, vídeo, gif, etc. de este modo cada alumno o alumna decidía el canal por el cual se sentía más cómodo para contestar o aportar su opinión, reflexión o información como se ha podido ver en las distintas evidencias que hemos ido presentando a lo largo de la comunicación.

Temas de interés del alumnado que no podían ser trabajados por la escasez de tiempo en la asignatura podían ser discutidos en la red:

Otro aspecto importante a destacar y que ayuda en la docencia es la interacción alumnado profesorado en su propia realidad, el conocer sus gustos e intereses de primera mano facilita proporcionar posibilidades a todo el alumnado para construir nuevos aprendizajes en relación a la asignatura. En el momento en que se les presentó el proyecto y comenzaron a investigar sobre experiencias relacionadas con el pudimos observar en qué momento de aprendizaje estaban y hacia donde caminaban. La fase de profundización unida a la cadena en la que ha habido una participación enorme nos ofrece información sobre la implicación y compromiso del alumnado con el proyecto no solo con el seguimiento de nuestra cadena sino con la creación de cadenas nuevas





y videos de presentación además de un sinnúmero de actividades voluntarias que han ido realizando, muchas de ellas subidas a la plataforma.

La participación social se hizo latente en el proyecto dado que además de la participación del alumnado, está por ejemplo en publicaciones como las cadenas o anuncios realizados por la comunidad avisando los días que faltan para que se celebre el café con signos han sido etiquetados por el alumnado invitando a personas externas a la comunidad educativa. Abriendo así el proyecto y rompiendo las barreras más allá de la facultad de Ciencias de la Educación, de la provincia de Cádiz y aún no sabemos si ha cruzado fronteras nacionales. Así podemos ver algunas evidencias a continuación:



Imagen 4. Participación externa a la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de la realización de esta experiencia han sido muy satisfactorias, siempre solemos escuchar los aspectos negativos que tienen las redes sociales entre la población joven, sin embargo hemos estado durante varios meses escuchando y viendo a cientos de alumnos y alumnas en sus perfiles, lo que comparten lo que les gustan y en muy pocas ocasiones hemos visto cosas que nos desagraden. Sin ser obligatorio pedir amistad en Facebook la gran mayoría del alumnado lo hizo en el perfil de su tutora y gran número lo hizo para todo el equipo docente aunque no le diera clase presencialmente.

Que alumnado que no participase en clase lo hiciera en la red nos hace reflexionar sobre las potencialidades de la herramienta en relación a las posibilidades de comunicación que puede ofrecer a voces silenciadas en el aula, que como hemos explicado en la evidencia ofrece su participación en la red y no en el aula.

Facebook puede favorecer la atención a los ritmos de aprendizaje del alumnado permitiendo la sincronía y asincronía en las aportaciones, algo que en el aula se hace más complejo, el alumnado puede ahondar más en las ideas y reflexiones y realizar posteriormente sus aportaciones en la red social.



También facilita poder apostar por un diseño universal de aprendizaje en tanto que si ofertamos Facebook como apoyo o extensión a la docencia nos posibilita ofrecer distintos canales de representación y aproximación al aprendizaje.

Por último los diferentes grupos-clase encontraron un lugar para poder comunicarse y ponerse en contacto, posibilitándose así poder compartir experiencias y opiniones que cualquier plataforma o campus virtual no les permite, dado que técnicamente no es posible, de este modo puede compartir intereses académicos, sociales o de ocio y tiempo libre. Esta herramienta favorece el aprendizaje colaborativo no solo en su grupo-clase sino intergrupalmente dado que todos los grupos tenían un reto común que era el Café con Signos y colaboran para la celebración se realice de la mejor manera posible aportando todos y todas lo mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benítez, R., Sánchez, L. y Zarzuela, A. (2017). Las parejas pedagógicas como estrategia de atención a la diversidad. *II Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA* Facultad de Ciencias.Universidad de Cádiz , Puerto Real, Cádiz.

Cabero, J. & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. (DOI: 10.3916/C42-2014-16).

Cabero, J. & Marín, V. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 219-235. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marines>

Castañeda, L. y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.

Castañeda Quintero, Linda. (2010). *“Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos”* Editorial MAD, S. L.

García, M., y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación*, 7(2), 69-83.

Vázquez, A. I. y Cabero, J. V.(2015) Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, supl. Special Issue; Madrid [Vol. 26](#), 253-272.



AL APRENDIZAJE MULTIMEDIA COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

FERNÁNDEZ-TEROL, LUCÍA Y MORENO ARREBOLA, RUBÉN

Universidad de Granada, España
lfernandez@ugr.es
rubenmorenoarrebola@gmail.com

Resumen. Todas las áreas de la escuela presentan un conjunto de dificultades de aprendizaje para el alumnado, que el docente debe conocer, para favorecer la planificación y programación de aula, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de las Ciencias Sociales estas dificultades se acentúan debido a la abstracción de los contenidos, la comprensión y asimilación de la información y los procesos mentales que se deben desarrollar, para lograr dar una explicación a un hecho o fenómeno histórico. El aprendizaje a través de los recursos multimedia tiene su fundamento en la Teoría cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia descrita por Mayer (2005). Numeroso estudio demuestran los beneficios de las Tlc en el aula. Las metodologías y estrategias de enseñanza actuales están encaminadas a su uso. El contenido multimedia se presenta como un recurso educativo eficaz debido a sus múltiples tipologías. Por último, contribuye a responder a la diversidad del aula en el área de Ciencias Sociales.

Palabras clave: aprendizaje multimedia, diversidad, ciencias sociales, dificultades de aprendizaje, historia.





INTRODUCCIÓN

El alumnado presenta un conjunto de dificultades de aprendizaje en todas las áreas de la escuela que el docente debe conocer para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas dificultades se acentúan, en el caso de las Ciencias Sociales (CC.SS), debido a la abstracción de los contenidos, la comprensión y asimilación de la información y los procesos mentales que se deben desarrollar para lograr dar una explicación a un hecho o fenómeno histórico. La idea de que se trata de una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada es una visión generalizada entre el alumnado (Prats y Santacana, 2001).

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE CC.SS.

Los problemas de aprendizaje son las dificultades que presenta el alumnado, que no pertenece al grupo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (a.c.n.e.a.e), para alcanzar los objetivos y competencias descritos en el currículum y asimilar los contenidos establecidos para cada nivel educativo (Liceras, 2000). Aunque no necesiten un apoyo educativo, pueden darse diversas circunstancias que dificultan la correcta comprensión del contenido y el dominio de competencias.

Para Carretero, Pozo y Asensio (1997), la preocupación por los problemas de aprendizaje en esta área se produce a partir de los cambios sufridos en su enseñanza. Se introducen unos contenidos suficientemente complejos y se cambia de una explicación descriptiva a una explicativa, donde se introducen, entre otros aspectos, el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y causal.

Los problemas de aprendizaje en CC.SS no resultan tan significativos como en otras materias, las llamadas instrumentales. El profesorado las considera como deficiencias en los hábitos de estudio (Liceras, 2000). Esto se debe a que las evaluaciones para conocer el nivel educativo de un país se centran en lengua y matemáticas. En este momento, se evidencia en la comunidad educativa que las CC.SS presentan dificultades de asimilación y comprensión que se deben tomar en consideración para mejorar los resultados y la enseñanza eficaz.

La primera pregunta que se plantea es la probabilidad de que los problemas que presenta el alumnado se deban al uso excesivo de un aprendizaje memorístico y abuso del método expositivo (Liceras, 2000; Carretero, 2005; Carretero y Montanero, 2008). Valverde (2010) expone que los fracasos en esta disciplina podrían deberse al planteamiento curricular.

Es evidente que el alumnado presenta dificultades de asimilación y comprensión de los contenidos históricos, entre ellos, conceptos sociales básicos, tiempo histórico, solución de problemas hipotético-deductivos con contenido social, comprensión de



la casualidad histórica y relativismo cognitivo, como demuestran las investigaciones expuestas por Carretero, Pozo y Asensio (1983); Carretero, Pozo y Asensio (1997) y Carretero y Montanero (2008). Cuando se trata de estudiar las dificultades de aprendizaje de una disciplina, es necesario valorar tres tipos de cuestiones: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas (Carretero, Pozo y Asensio, 1997)

Es necesario aplicar estrategias didácticas para facilitar la explicación, análisis y comprensión de los contenidos, así como hacer una reflexión sobre las relaciones entre la Psicología y la Didáctica de las CC.SS (Carretero y Limón, 1993)

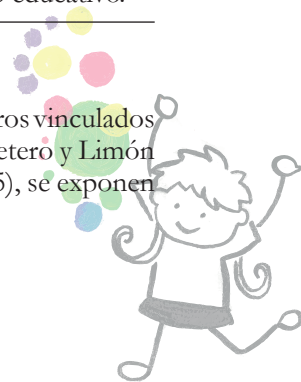
Para saber por qué surgen, el docente debe conocer las dificultades de aprendizaje que presentan las CC.SS. Licerias (2000) las agrupa según diversos factores vinculados al alumnado, para posteriormente explicar los problemas propios de esta área.

Cuadro 1: *Dificultades de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS: Factores relacionados con el alumnado.*

Factores	Definición	ejemplos
Factores personales	Personalidad del alumno/a	Factores cognitivos. Factores afectivo motivacionales.
Factores de índole pedagógica	Incoherencia del currículum con las capacidades e intereses de los alumnos, la inadecuada actuación por parte del profesorado y las propias carencias del alumnado en cuanto a estrategias y métodos de estudio.	Complejidad de contenidos según la etapa educativa. Transposición didáctica por parte del docente. Falta de hábitos de estudio del alumnado.
Factores socioambientales	Referidos al entorno familiar, la condiciones socioculturales y económicas del alumnado.	Nivel de estudios de la familia. Participación de la familia en la educación. Situación del centro educativo.

Fuente: Licerias (2000).

Los factores anteriores son en relación al alumnado, pero existen otros vinculados a los problemas propios de las CC.SS. Siguiendo las aportaciones de, Carretero y Limón (1993); Carretero, Pozo y Asensio (1997); Licerias (2000) y Carretero (2005), se exponen los más destacados:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Influencia en la Didáctica de las CC.SS de las corrientes psicológicas dominantes, destacando la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.
- Características epistemológicas de las CC.SS.
- Uso abusivo de la memoria no comprensiva.
- Cambio de enseñanza descriptiva a explicativa.
- Dificultades para elaborar y desarrollar un currículum de CC.SS con enfoque interdisciplinar.
- La propia naturaleza del conocimiento social.
- Errores conceptuales e ideas previas.

Podemos concluir este apartado considerando la retroalimentación que se puede producir entre la didáctica y la psicología (Carretero y Limón, 1993), sobre todo cuando se trata de abordar las dificultades de enseñanza y aprendizaje que presenta un área. Conocer cuáles son los procesos y actividades que se desarrollan en el cerebro contribuye a encontrar respuestas para mejorar los resultados escolares.

EL APRENDIZAJE MULTIMEDIA EN EL AULA.

Los recursos multimedia, contribuyen a crear ambientes de aprendizajes motivantes y atrayentes para el alumnado, favoreciendo su participación. Sin embargo, cuando nos referimos a su eficacia en el aprendizaje, debemos tomar en consideración varios aspectos. Carvalho (2002) destaca, los estilos de aprendizaje y cognitivos del sujeto, la familiaridad con el ambiente informático y los documentos interactivos, la estructura del documento, la navegación requerida, los conocimientos del sujeto y su deseo de aprender. Carvalho (2002, p.248) hace referencia al trabajo de Stemler (1997) cuando afirma que “la interactividad constituye la gran diferencia entre el aprendizaje centrado en los libros y videos y el aprendizaje centrado en los documentos multimedia”.

La Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia elaborada por Mayer servirá de base psicológica y pedagógica para conocer qué beneficios obtienen los estudiantes con el uso de estos recursos, destacando el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Richard E. Mayer es un psicólogo de origen americano. Entre sus contribuciones a las teorías de la cognición y el aprendizaje se encuentra la *Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia*, desarrollada a partir de los estudios de campo en 2001. En ella postula que el óptimo aprendizaje ocurre cuando se presentan juntos los materiales visuales y verbales de forma simultánea.



La Teoría del Aprendizaje Multimedia surge a partir de tres hipótesis Mayer y Moreno (2003) y Mayer (2003), basadas en los trabajos previos realizados sobre multimedia y aprendizaje. Estas hipótesis serán el punto de partida para su trabajo :

1. Hay dos canales para procesar la información: verbal (palabras) y visual (imágenes).
2. Cada canal tiene una capacidad limitada de procesamiento.
3. Hay un proceso activo de asimilación.

Junto a estas hipótesis, tomamos en consideración los procesos relacionados con recordar y entender. Recordar es la habilidad de reconocer o reproducir el material presentado (retención de la información). Entender es la habilidad de utilizar el material presentado en situaciones nuevas (transferencia de la información), es decir, la habilidad de construir una representación mental coherente del material presentado (Latapie, 2007)

Mayer (2002, 2003) define el aprendizaje multimedia como aquel en el que un sujeto logra la construcción de representaciones mentales ante una presentación multimedia, es decir, logra construir conocimiento. Del mismo modo, Mayer (2002) explica el concepto de multimedia como la representación de material verbal y pictórico; en donde el material verbal se refiere a las palabras, como texto impreso o texto hablado y el material pictórico que abarca imágenes estáticas (ilustraciones, diagramas, mapas, fotografías) y también imágenes dinámicas (animaciones o videos).

De acuerdo con los trabajos de Mayer (2002, 2003); Mayer y Moreno (2002, 2003); Latapie (2007) y Andrade-Lotero (2012), se expone cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje a través de los recursos multimedia.

Existen de tres tipos de almacenaje en la memoria:

- a) Memoria sensorial: recibe los estímulos sensoriales externos y almacena brevemente la información que llega a través de nuestros sentidos.
- b) Memoria de trabajo: retiene información por intervalos de tiempo muy cortos, aunque puede almacenar varios elementos, operando con dos o cuatro de ellos.
- c) Memoria de largo plazo: parte de toda la actividad cognoscitiva, tiene una capacidad de retención enorme que puede ser para toda la vida.



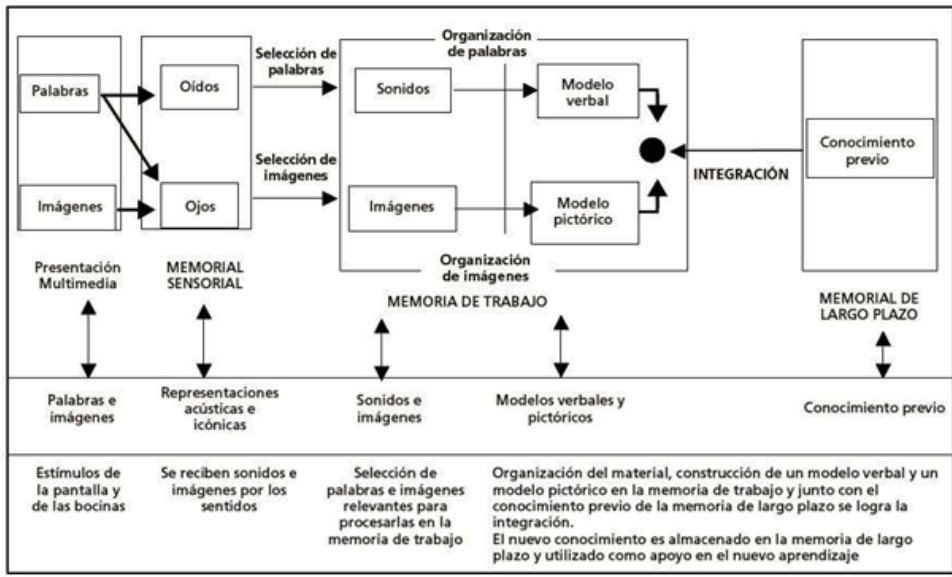


Figura 1. Modelos cognoscitivos del aprendizaje multimedia. Fuente Latapie (2007)

El primer proceso cognitivo que se produce es el de selección. Al sujeto le llega la información a través de la multimedia por los sentidos de la vista y el oído y entra en la memoria sensorial.

A la memoria de trabajo solo llega la información que el usuario es capaz de retener al concentrarse activamente en ella. En este momento empieza la organización. Es aquí cuando sonido e imágenes se conectan. Por ejemplo, la palabra casa crea una imagen mental de casa en la mente, y si veo la imagen de una casa, escuchamos en la mente la palabra casa. El conocimiento construido en la memoria de trabajo está en los modelos verbal y pictórico (incluye la representación espacial). La memoria de largo plazo aporta a la memoria de trabajo el conocimiento previo para lograr la integración del conocimiento. Es en este momento es cuando se realiza el tercer proceso cognitivo, la integración.

Para que el proceso sea eficaz hay que valorar la sobrecarga de información. Mayer y Moreno (2003) se refieren a este fenómeno como carga cognitiva.

Los principios del aprendizaje multimedia que se exponen en los trabajos de Mayer (2002) y Mayer y Moreno (1998), sirven de base para desarrollar la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia. Los recursos multimedia deben cumplirlos para garantizar su eficacia.

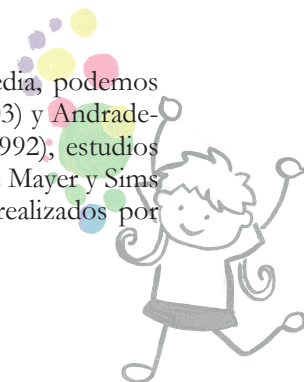


Cuadro 2: Principios del aprendizaje multimedia.

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
Multimedia	El estudiante aprende mejor si la información se le presenta en imágenes y palabras, ya que, puede establecer relaciones entre el referente verbal y gráfico.
Modalidad	Trasmitir el estímulo a través del canal visual y auditivo simultáneamente con un mensaje coherente.
Contigüidad espacial	Cuando las palabras e imágenes relacionadas se muestran una al lado de la otra, es más sencillo sintetizar y memorizar la información, por tanto, el alumnado aprende mejor.
Contigüidad temporal	El alumnado aprende mejor cuando las palabras (escritas o narradas) y las imágenes (estáticas o dinámicas) relacionadas se presentan simultáneamente o bien de manera sucesiva, pero con un intervalo temporal muy breve.
Coherencia	Eliminar la información que no sirve y los elementos que favorecen la distracción
Redundancia:	Presentar la misma información dos veces si los estudiantes ya la han procesado y aprendido puede ser perjudicial.
Segmentación	Presentar la información en fases, de manera secuenciada y dinámica, frente a la exposición del conjunto como una unidad continúa.
Atención dividida	El aprendizaje de los niños y niñas se verá afectado si se presentan simultáneamente varios elementos con diferente información a través del mismo canal, ya que, tiene que dividir su atención para abordar cada uno
Diferencias individuales	Los principios de multimedia, de contigüidad y de atención dividida dependerá sobretudo de las diferencias individuales del alumno

Fuente: Mayer (2002) y Mayer y Moreno (1998)

Entre los estudios sobre los principio del aprendizaje multimedia, podemos destacar los relacionados con la carga cognitiva de Mayer y Moreno (2003) y Andrade-Lotero (2012), sobre el principio multimedia de Mayer y Anderson (1992); estudios vinculados a la Teoría dual de codificación de Pavio (1986) y el trabajo de Mayer y Sims (1994). Otros relacionados con el tipo de aprendizaje verbal y visual realizados por





Mayer (2003), el efecto de personalización en el aprendizaje multimedia de Mayer, de Fennell y otros (2004), el rol de la modalidad y contigüidad de Mayer y Moreno (1999), o el principio de redundancia de Mayer y Jhonson (2008). Aunque la gran mayoría se han realizado en el área de ciencias naturales, podemos inferir los resultados a otras áreas escolares como las CC.SS..

TIPOLOGÍA DE MULTIMEDIA EXPOSITIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

Para Carretero y Montanero (2008) las tics en el aula, permiten la exposición de recursos visuales, sin necesidad de desplazarse a un museo, para ver fuentes primarias. Estos autores distinguen tres tipos de recursos multimedia que podemos emplear en la clase de historia:

1. *Recursos estáticos*: mapas, fotografías de la época, reproducciones de dibujos antiguos, grabados, pinturas o ilustraciones, líneas del tiempo., etc.
2. *Recursos dinámicos*: los vídeos y material cinematográfico que recreen o ilustren fenómenos históricos (películas y documentales).
3. *Recursos multimedia*: son elementos principalmente icónicos que aportan un valor interactivo y personalizado. Simulan y virtualizan contenidos históricos e implican el desarrollo de procesos de identificación emocional, razonamiento o toma de decisiones por parte del alumnado (Carretero y Montanero, 2008, p. 139).

“El lenguaje icónico tiene unas características propias y de particular aplicación a las clases de historia” (Carretero y Montanero, 2008, p. 138). Presentamos una lista de diferentes tipos de multimedia expositiva que se pueden desarrollar en el aula de historia con el fin de orientar al docente a la hora de planificar una unidad didáctica o realizar material multimedia (Rivero y Trepal, 2010):

- *Presentación y actividades con información textual*: el texto puede proyectarse en pantalla siempre que el alumno lo tenga delante en soporte impreso. El docente presenta el texto segmentado en partes o párrafos, siguiendo el principio de contigüidad espacial y temporal.
- *Presentación y actividades con líneas del tiempo*: la mejor estrategia es utilizar un eje cronológico, ya que los escolares verán de una forma visual la relación de cada suceso respecto a la cronología, su duración y la simultaneidad con otros sucesos.

- *Presentación y actividades con planos y mapas históricos*: es adecuado aplicar el principio multimedia, de coherencia y de segmentación para favorecer su comprensión.



Al aprendizaje multimedia como respuesta a la diversidad en el aula de Ciencias Sociales

- *Presentación y actividades con cuadros estadísticos y gráficas:* la información mostrada y su explicación debe ser coherente. Para favorecer el procesamiento de la información y realizar comparaciones entre cada una de las partes, se recomienda analizarlos por partes.
- *Presentación y actividades con obras de artes:* siempre se conocerán mejor si se presenta la imagen real de la obra estudiada (pintura, escultura, arquitectura).
- *Presentación y actividades con fuentes arqueológicas, numismáticas y epigráficas:* permiten partir de algo concreto y tangible e ir de lo particular a lo general, así como aplicar el método del historiador.
- *Presentación y actividades con fotografías históricas:* permite elaborar observaciones significativas con relación a contextos históricos concretos y elaborar explicaciones descriptivas.
- *Fuentes orales y escritas:* el discurso del docente se produce la mayoría de las veces de forma oral. La música puede ser otra fuente de información.
- *Reconstrucciones y recreaciones:* permiten a los estudiantes simular el aprendizaje adquirido convirtiéndose en los propios protagonistas.

Incorporar las Tic en el aula para enseñar y aprender Ciencias Sociales, supone introducir cambios en el aula respecto al conocimiento que el profesorado quiere enseñar, y sobre todo, respecto a los métodos y estrategias que se utilizan (Pagés, Santisteban y otros, 2011, p.180).

CONCLUSIONES

Los recursos multimedia, contribuyen a crear ambientes de aprendizajes motivantes y atrayentes para el alumnado, favoreciendo su participación. Sin embargo, cuando nos referimos a la eficacia en el aprendizaje, debemos tomar en consideración varios aspectos. Carvalho (2002, p.248) destaca, entre otros, los estilos de aprendizaje y cognitivos del sujeto, la familiaridad del sujeto con el ambiente informático y los documentos interactivos, la estructura del documento, la navegación requerida, los conocimientos del sujeto y su deseo de aprender. Todos estos aspectos, son de vital importancia a la hora de utilizar en el aula documentos o recursos multimedia, ya que influyen en el proceso de interacción del aprendizaje.

El rol del docente será determinante para prevenir y combatir las dificultades, a pesar de la influencia del estadio cognitivo, porque como afirman Carretero, Pozo y Asensio (1997, p.22) el contenido de las tareas puede facilitar la aplicación de determinadas estrategias o reglas inferenciales.





Conocer la manera que el ser humano tiene de aprender y procesar la información es de vital importancia a la hora de diseñar o utilizar en el aula un material multimedia.

La variedad de tipología multimedia ofrece un gran abanico de posibilidades para presentar los contenidos de Ciencias sociales, presentándose como una respuesta a la diversidad del aula, beneficiando a toda el aula, y en especial, al alumnado que presenta dificultades de enseñanza y aprendizaje. Los recursos multimedia son una herramienta que proporciona al maestro el desarrollo de metodologías inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade-Lotero, L.A. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 75-92 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896005.pdf>

Carretero, M. (2005). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas de las Ciencias Sociales y la Historia. En: Carretero, M. (2005). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique, Buenos Aires

Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48433.pdf>

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142 Disponible en: Disponible en: <http://www.histodidactica.es/articulos/pp.%20133-142.%20CARRETERO.pdf>

Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74. Disponible en: https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/carretero_pozo_asensio_comprehension_de_conceptos.pdf

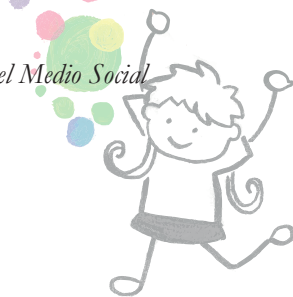
Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. En: Carretero, M. et al. (comps.). (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2ª ed., España. Disponible en: http://rubenama.com/articulos/Carretero_cap1.pdf

Carvalho, A. (2002). Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 245-268. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415112>

Latapie, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Investigación Universitaria multidisciplinar*, 6, 7-17. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2695335>



- Liceras, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Universitario, Granada
- Mayer, R. E. (2003). Elements of a science of e-learning. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 297-313.
- Mayer, R. E. y Johnson, C. (2008). Revising the Redundancy Principle in Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 380–386. Disponible en: <http://leannlarsen.com/Portfolio/Mayer%20&%20Johnson%202008%20Article.pdf>
- Mayer, R. E. y Moreno, R. (1998). A cognitive theory of multimedia learning: Implications for design principles. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358- 368.
- Mayer, R. E. y Moreno, R. (1999). Cognitive Principles of Multimedia Learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Mayer, R. E. y Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119. Disponible en: <http://www.psychology.mcmaster.ca/bennett/psy720/readings/m1/m1r3.pdf>
- Mayer, R. E. y Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in *multimedia* learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52 Disponible en: http://www.uky.edu/~gmswan3/544/9_ways_to_reduce_CL.pdf
- Mayer, R. E. y Sims, V. (1994). For Whom Is a Picture Worth a Thousand Words? Extensions of a Dual-Coding Theory of Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389-401 Disponible en: [http://visuallearningresearch.wiki.educ.msu.edu/file/view/Mayer+%26+Sims+\(1994\).pdf](http://visuallearningresearch.wiki.educ.msu.edu/file/view/Mayer+%26+Sims+(1994).pdf)
- Mayer, R. E., Anderson, R. (1992). The Instructive Animation: Helping Students Build Connections Between Words and Pictures in Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 444-452. Disponible en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cQOawB6JFVEJ:visuallearningresearch.wiki.educ.msu.edu/file/view/mayer%2B%2526%2Banderson%2B\(1992\).pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cQOawB6JFVEJ:visuallearningresearch.wiki.educ.msu.edu/file/view/mayer%2B%2526%2Banderson%2B(1992).pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es)
- Mayer, R.E., Fennell, S., Famrer, L. y Campbell, J. (2004). A Personalization Effect in Multimedia Learning: Students Learn Better When Words Are in Conversational Style Rather Than Formal Style. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 389- 395. Disponible en: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/methodo/Mayer2004.pdf>
- Pagés, J (coord.), Santisteban, A y otros. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*, Mérida.

Trepast, C Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y simulación educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.



ALFABETIZACIÓN DIGITAL DESDE LAS PRIMERAS EDADES

PEÑALVA VÉLEZ, ALICIA

UNED, Centro Asociado de Tudela (Navarra), España
e-mail: alicia.penalva@unavarra.es, España

Resumen. El objetivo de este estudio es presentar los datos recopilados de una muestra de 3.º a 6.º grado de educación primaria de tres centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Foral de Navarra. La finalidad principal es definir sus patrones de uso de Internet y teléfonos móviles, y analizar qué procesos comunicativos relacionados con la ciberconvivencia establecen entre ellos. Los datos presentados en este estudio muestran la necesidad de enfocar la acción educativa de alfabetización digital desde edades tempranas. La metodología empleada para este estudio es la correspondiente a un estudio de tipo empírico cualitativo. La muestra final del estudio está formada por un total de 290 niños y niñas de 3º a 6º de educación primaria. Se puede afirmar que su nivel de alfabetización digital es escaso, y que todas las actividades que desarrollan en el mundo digital son fruto de la experimentación. Esto implica que no reciben una formación específica que les facilite un uso más seguro de Internet.

Palabras clave: alfabetización digital, ciberconvivencia, uso seguro de internet.





INTERNET COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

La actual sociedad de la información y de la tecnología se puede definir por todas las actividades de recepción, generación, gestión y uso de datos que en ella se producen, a través de las TIC. Todas ellas ocupan un espacio importante en el proceso de socialización de las personas (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner y Beranuy, 2007) y requieren de una formación o alfabetización específica. La irrupción de la Web 2.0 ha supuesto la aparición de nuevas prácticas sociales que implican nuevas formas de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos, todo ello a través de medios electrónicos (Knobel y Lankshear, 2009; Lankshear y Knobel, 2008).

La alfabetización digital consiste en enseñar a cómo usar de manera segura Internet, a través de una adecuada configuración de la identidad personal en el mundo digital (Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010). Ambos conceptos de alfabetización inciden en un aspecto básico de las TIC, el relativo a su uso como herramientas de comunicación y gestión de la información (Gutiérrez, 2007; Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010). Es un concepto que entra dentro de la categoría conocida como “nuevas alfabetizaciones”. Esta expresión se refiere al uso eficaz de Internet no tanto para saber desenvolverse a nivel instrumental en el medio, como por saber gestionar de un modo seguro todos los datos que se transmiten y reciben a través de él (De Pablos, 2010).

Datos de diferentes estudios (Echeburúa y Requesens, 2012; Inteco, 2009) indican que los usuarios adquieren gran destreza en el uso de la tecnología, del medio, pero no tanta en el uso seguro de la misma. Niños y niñas menores de edad se exponen a diario a través de la red: gestionan su identidad digital personal, construyen su visibilidad, configuran su reputación, y definen su privacidad. En muchos casos no sólo lo hacen a nivel personal, también llegan a definir directa o indirectamente, alguno o todos estos elementos referidos a otras personas (Aftab, 2005). Estar en el ciberespacio significa tener una representación de uno mismo, una identidad digital que se va construyendo a partir de la propia actividad en Internet y de la actividad de los demás (Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010). Estas informaciones, mal gestionadas, suponen el desarrollo de conductas de riesgo por parte de los sujetos. Son conductas que pueden implicar o derivar en situaciones problemáticas de distintas naturaleza y alcance. Algunas de las más conocidas y difundidas son las denominadas como sexting, grooming y cyberbullying (Inteco, 2009; 2011).

Los niños y niñas de entre 10 y 12 años, nativos digitales, están inmersos en los nuevos modelos de comunicación e interacción definidos a partir de la Web 2.0. Ubicados dentro de lo que se conoce como pre adolescencia o adolescencia inicial, desarrollan conductas de uso de Internet muy relevantes (Castellana, Sánchez-Carbonell, Beranuy y Graner, 2006). Los modelos relacionales que establecen conllevan el desarrollo de cada vez más conductas mediadas por la Red. Son modelos que implican que los sujetos usen Internet de manera diaria para una variedad creciente de propósitos. En estos modelos de interacción y comunicación, se vuelven exhibicionistas y multitarea (Bringué y Sádaba, 2009; Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010). Se vuelven productores y consumidores



de información en Internet para el ocio, para los estudios, para las relaciones personales y a menudo para todo a la vez (Gionés-Valls y Serrat-Brustenga, 2010).

La Web 2.0 ha cambiado las reglas de juego establecidas en el ámbito de las relaciones comunicativas basadas en los medios de comunicación convencionales (Aparici, 2010; Area, Gutiérrez y Vidal, 2012; Area y Pessoa, 2012). A partir del desarrollo de la Web 2.0 la comunicación deja de basarse en un emisor que se dirige a muchos receptores aislados entre sí. Cada persona puede actuar como un medio de comunicación, creando sus propios blogs, participando en redes sociales, difundiendo y utilizando recurso (Aparici y Osuna, 2010; Area y Pessoa, 2012; Area, Borrás, San Nicolás, 2015). Las nuevas aplicaciones y técnicas que ofrece son el punto de partida para un nuevo concepto de aprendizaje y de comunicación, un nuevo concepto de socialización. Implica unas habilidades técnicas mínimas, pero unas importantes habilidades de manejo de los contenidos, puesto que el usuario es el que crea sus propios contenidos (Cebrián de la Serna, 2008).

Ortega (2012) indica que existen elementos de la convivencia escolar que es necesario priorizar a la hora de aprender a gestionar la ciberconvivencia:

- A. Las relaciones interpersonales de calidad.
- B. El proceso educativo.
- C. La gestión democrática de la disciplina y la convivencia.

En este sentido resulta esclarecedor acudir al Decálogo elaborado en formato de recurso didáctico por: Pantallas amigas en colaboración con Habbo, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), y el Instituto de la Juventud (Injuve). El objetivo del mismo es realizar una serie de recomendaciones que ayuden a prevenir la violencia y fomentar el uso responsable y seguro de las nuevas tecnologías en la infancia y adolescencia. La finalidad es que hagan un uso de las nuevas tecnologías y de las redes sociales de manera saludable, dando valor a la privacidad de las personas. El Decálogo es el siguiente:

1. Cuidado de los datos ajenos.
2. Discreción.
3. Respeto y prudencia.
4. Visión global y creativa.
5. Observación y empatía.
6. Gestión positiva de emociones.





7. Compromiso y sensibilidad.
8. Implicación activa y constructiva.
9. Tolerancia y participación.
10. Solidaridad.

OBJETIVOS

Los objetivos del estudio son (1) establecer los modelos relacionales y la gestión de la ciberconvivencia de una muestra de estudiantes de 3º a 6º de EP de la Comunidad Foral de Navarra. (2) Conocer las conductas que los escolares de la muestra desarrollan en el uso de las redes sociales.

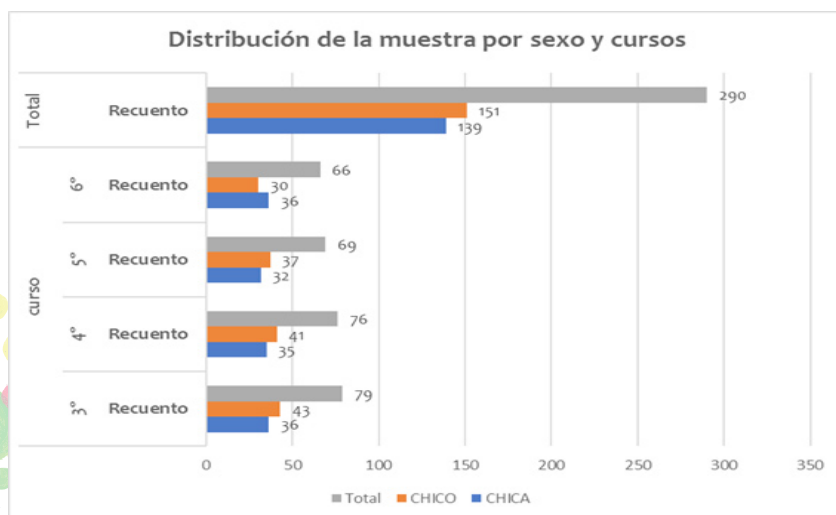
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La evaluación de la muestra se llevó a cabo mediante el empleo de un cuestionario de medida de la ciberconvivencia (elaboración propia). Informa sobre: (1) tipología de conflictos que se dan a nivel digital, (2) prevalencia de conductas de riesgo a nivel de ciberconvivencia, (3) a quién recurren los niños y niñas a la hora de pedir ayuda ante un conflicto en un entorno digital.

Resultados

La muestra empleada presenta las características indicadas en el Grafico 1.

Gráfica 1. Distribución de la muestra por curso y sexo.



Los resultados se van a presentar referidos a una sola dimensión de análisis:

- Las conductas relacionadas con la ciberconvivencia (observadas, vividas y realizadas) (Tabla 1).

EVIDENCIAS

El análisis de la dimensión relacionada con las conductas vinculadas a la ciberconvivencia (observadas y vividas) (dimensión 2, tabla 2), se aplica únicamente al alumnado de 5º y 6º de primaria. En esta dimensión se observa al igual que en la dimensión anterior, que aún cuando no son conductas habituales, sí se dan situaciones en las que se puede afirmar que existen conductas que suponen riesgo para un ejercicio positivo de la convivencia a través de Internet. Se puede observar que las formas de violencia ejercidas en el mundo digital son diferentes en cada curso, al igual que sucede con la violencia ejercida en el mundo analógico. Conforme aumentan los cursos y las edades, la violencia que se ejerce es menos explícita, y se centra más en una violencia de tipo psicológico.

Conduc- tas ob- servadas			5º (N=69)	6º (N=66)	Total (N=290)	X2	(p)
Insultar a alguien a través de men- sajes con el móvil o el or- denador	muchas veces	n	9	8	17	290,104	0
		%	13,00%	12,10%	5,90%		
	siempre	n	3	2	5		
		%	4,30%	3,00%	1,70%		
Enviar men- sajes o llamadas a alguien para mo- lestarle	muchas veces	n	8	12	20	288,386	0
		%	11,60%	18,20%	6,90%		
	siempre	n	1	3	4		
		%	1,40%	4,50%	1,40%		





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Contar mentiras de alguien a través del móvil o el ordenador	muchas veces	n	5	11	16	291,180	0
		%	7,20%	16,70%	5,50%		
		n	1	1	2		
	siempre	%	1,40%	1,50%	0,70%		
		n					
		%					
<hr/>							
Conductas vividas							
Insultarte a través de mensajes con el móvil o el ordenador	muchas veces	n	2	2	4	274,574	0
		%	2,90%	3,00%	1,40%		
		n	18	19	37		
	pocas veces	%	26,10%	28,80%	12,80%		
		n					
		%					
Enviarte mensajes o llamadas para molestarte	muchas veces	n	0	3	3	284,951	0
		%	0,00%	4,50%	1,00%		
		n	1	1	2		
	siempre	%	1,40%	1,50%	0,70%		
		n					
		%					
Contar mentiras de tí a través del móvil o el ordenador	muchas veces	n	1	1	2	266,929	0
		%					



		%	1,40%	1,50%	0,70%		
	pocas veces	n	15	14	29		
		%	21,70%	21,20%	10,00%		
Conduc-tas reali-zadas							
Insultar a alguien a través de mensajes con el móvil o el ordenador	muchas veces	n	0	1	1	273,481	0
		%	0,00%	1,50%	0,30%		
		n	14	11	25		
Enviar mensaje o llamadas a alguien para molestarle	muchas veces	%	20,30%	16,70%	8,60%		
		n	2	0	2	274,791	0
		%	2,90%	0,00%	0,70%		
Contar mentiras de alguien a través del móvil o el ordenador	siempre	n	1	0	1		
		%	1,40%	0,00%	0,30%		
		n	0	3	3	275,553	0
	muchas veces	%	0,00%	4,50%	1,00%		
		n	5	7	12		
		%	7,20%	10,60%	4,10%		

Tabla 2. Dimensión 2. Conductas relacionadas con la ciberconvivencia (observadas, vividas y realizadas)





CONCLUSIONES

En este estudio se presentan únicamente los datos referidos a una sola de las cinco dimensiones de análisis que se incluyen en la investigación de la que se deriva esta comunicación. Como ya se ha constatado, en el marco de la ciberconvivencia se estudia únicamente al alumnado de 5º y 6º de primaria. Se analizan los datos que ofrecen los alumnos respecto a conductas relacionadas con ella observadas y vividas en el entorno digital. Como ya se expuso en el apartado de resultados, es necesario destacar que no se observa un comportamiento inseguro generalizado. Con todo, resulta importante centrar la atención en esas cifras que indican que hay niños y niñas que sí han visto o padecido con más o menos frecuencia conductas del tipo: envío de mensajes molestos, de insultos, de rumores sobre sí mismo u otras personas. Son estas conductas las que según distintos estudios se transforman, en edades superiores (como las de secundaria), en situaciones de riesgo o situaciones de ciberacoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aftab, P. (2005). *Internet con los menores riesgos*. Bilbao: Observatorio Vasco de la Juventud.
- Aparici, R. y Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En Aparici: *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Área, M., Borrás, J.F. & San Nicolás, B. (2015). Educar a la generación de los Millenials como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 109, 13-32.
- Area, X & Poeso, X. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19, 13-20.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Colección Foro Generaciones Interactivas/Fundación Telefónica.
- Castellana Rosell, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner Jordana, C., & Beranuy Fargues, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*, 28(3).
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., & Graner, C. (2006). La relació de l'adolescent amb les TIC: Un tema de rellevància social. *Full Informatiu del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, 192, 22-23.
- Cebrián de la Serna, M. (2008). *Los procesos de innovación didáctica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, 19-36.



- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 6-16.
- Echeburúa, E., & Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Gionés-Valls, A. y Serrat-Brustenga, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 24, 1-15.
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, pp.141-156.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 17(34).
- Inteco (2009). Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres. Recuperado el 24 de febrero de 2016 en <http://www.pantallasamigas.net/actualidad-pantallasamigas/pdf/inteco-estudio-uso-seguro-tic-menores.pdf>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2009). Wikis, digital literacies, and professional growth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 631-634.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. (2012). *Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. España: Ministerio de Educación-Universidad de Córdoba.



ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE APRENDIZAJE PROMOVIDOS POR LAS TIC Y SU IMPLICACIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA CIUDADANÍA DIGITAL

HERNÁNDEZ CAMELO, GLENN ELMER¹, RODRÍGUEZ-GARCÍA, ANTONIO-MANUEL²,
RASO SÁNCHEZ, FRANCISCO³

¹ Universidad Industrial de Santander

glenn.hernandez@correo.uis.edu.co, Colombia

² Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada
arodrigu@ugr.es, España

³ Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada
fraso@ugr.es, España

Resumen. El sistema educativo se ha caracterizado por estar en permanente cambio, incorporando nuevas teorías y modelos que buscan innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. En este sentido, se hace especial hincapié en la inclusión de nuevas metodologías y en la mejora de la capacitación de los docentes en su formación con las TIC como estrategia fundamental para diseñar escenarios de aprendizaje digital que se adecúen a la diversidad de necesidades de la ciudadanía actual. Bajo estas premisas, la presente comunicación realiza un análisis de las principales implicaciones que han tenido las TIC en el surgimiento de nuevos modelos de aprendizaje mediados por las TIC (e-learning, b-learning, c-learning, m-learning, p-learning y u-learning) y su implicación para atender a la diversidad de aprendizaje en la sociedad actual.

Palabras clave: TIC, modelos de aprendizaje, atención a la diversidad, formación, educación.





INTRODUCCIÓN

El avance de la ciencia y su crecimiento exponencial está permeando cada vez más diversos sectores y ámbitos de la vida cotidiana. Estos avances y diversos desarrollos tecnológicos se encuentran presentes en la gran mayoría de actividades que, como seres humanos, realizamos a diario. Es así como la tecnología se encuentra en sectores como las ciencias de la salud, las ciencias del deporte, las ingenierías, la vivienda, el sector agropecuario, la minería, el comercio, las comunicaciones, el sector energético y, por supuesto, la educación. Y es, quizá, en este último sector donde la tecnología está más involucrada con los procesos de desarrollo de las capacidades del pensamiento del ser humano, logrando así llamar la atención de diferentes investigadores y científicos alrededor del mundo que pretenden estudiar y analizar cómo a través de la misma se pueden generar nuevos y mejores aprendizajes, así como fortalecer los ya existentes.

Tecnología, sociedad, educación y aprendizaje en el siglo XXI

El sistema educativo se ha caracterizado por estar en permanente cambio, incorporando nuevas teorías y modelos que buscan innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Sus objetivos residen en generar transformaciones sociales que conlleven principalmente al mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos mediante la utilización adecuada de los recursos tecnológicos con los que se disponen. De esta manera, se motivan una serie de innovaciones (tecnológicas y sociales) que pretenden satisfacer las necesidades diversas de la población, adaptándose cada vez más a sus particularidades, ritmos e intereses de aprendizaje.

En este sentido, el desarrollo tecnológico, especialmente aquel relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ha generado la necesidad de implementar planes de formación y de capacitación para aquellas personas que tienen la responsabilidad de formar a los estudiantes. Estos formadores, capacitados en el uso instrumental y pedagógico de las tecnologías, tienen la responsabilidad de generar en sus estudiantes competencias para elaborar, diseñar, identificar y evaluar diversos recursos educativos a través de los cuales, los estudiantes construirán su propio conocimiento utilizando las tecnologías como herramienta de apoyo en los procesos cognitivos y que les permitirán, más adelante, desempeñarse de forma adecuada como ciudadanos digitales en su proyecto de vida (Hernández y Trujillo, 2016; Rodríguez-García, Martínez y Raso, 2017).

Uno de los hitos de la sociedad actual reside en la necesidad de que las personas desarrollen una correcta y adecuada competencia digital al terminar sus estudios básicos, siguiendo las directrices otorgadas por la Unión Europea. Además, nos encontramos inmersos en un mundo donde –querámoslo o no– estamos abocados a interactuar con los medios digitales. En este sentido, las sociedades actuales promueven un estilo de vida que propicia la autonomía, autodidactismo y engloba las nociones de pluralidad, solidaridad, participación e integración. En este tipo de sociedades se privilegian las



habilidades que tienen las personas en el manejo y administración del conocimiento y, muy especialmente, su habilidad con la tecnología, que les permitirán posteriormente apoyar el desarrollo económico, social y cultural de su contexto de desarrollo.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de transformación que deben experimentar las instituciones de educación y sus proyectos institucionales, donde se busca fomentar la formación docente en tecnologías de información y comunicación para que así ellos mismos sean los principales protagonistas de los cambios que, desde las metodologías, implican el uso, la masificación y la incorporación de las TIC en la educación. Trujillo, Hinojo, Marín, Romero y Campos (2015) reconocen que

“nos encontramos ante una situación de cambio que es preciso aprovechar desde la introducción significativa de modificaciones metodológicas que faciliten el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un necesario acercamiento práctico a la competencia en el manejo de la información que sitúe a los alumnos como generadores de conocimiento y facilitadores de la acción comunicativa y que no haga de ellos simples consumidores de información”. (p.57)

TIC Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO

Como bien decimos, la incorporación de las TIC en el sector educativo debe obedecer a una adecuada planificación que facilite no solo el uso pedagógico de las mismas, sino que permita el desarrollo de nuevas habilidades. Cabero y Ruiz-Palmero (2017) afirman que “su incorporación debe ser perfectamente planificada desde el terreno educativo, por una parte, para empoderar a las personas y facilitar su inclusión social y digital, tanto a la educación en particular como a la sociedad en general, y por otra, para favorecer el desarrollo de la persona.” (p. 25).

En esta línea, además de adaptarse a los ritmos de aprendizaje de cada uno, Cabero y Fernández-Batanero (2014) señalan que las TIC permiten mejorar los procesos de aprendizaje en aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad cognitiva, sensorial y/o motriz, pues, según estos autores, las tecnologías:

- Favorecen la autonomía de los estudiantes, pudiéndose adaptar a las necesidades y demandas de cada alumno o alumna de forma especializada.
- Favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica de estos estudiantes con el resto de compañeros y el profesorado.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y capacidades en los estudiantes.
- Favorecen el diagnóstico de los alumnos y alumnas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Respaldan un modelo de comunicación y de formación multisensorial.
- Propician una formación individualizada.
- Evitan la marginación, la brecha digital, que introduce el verse desprovisto de utilizar las herramientas de desarrollo de la sociedad del conocimiento.
- Facilitan la inserción sociolaboral de aquel alumnado con dificultades específicas.
- Proporcionan momentos de ocio.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y destrezas y, además, ayudan a adquirirlas.
- Propician el acercamiento de estas personas al mundo científico y cultural, y el estar al día en los conocimientos que constantemente se están produciendo
- Favorece la disminución del sentido de fracaso académico y personal”.

Estas nuevas tecnologías permiten también que los estudiantes experimenten nuevas experiencias educativas soportadas en el uso de simuladores, contenidos interactivos, herramientas web, participación activa en redes de aprendizaje y el uso de dispositivos móviles que complementan los mismos. La incorporación de estas nuevas formas de aprendizaje mediadas por dispositivos electrónicos móviles, no solo ha exigido el replanteamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, sino que al mismo tiempo está exigiendo la actualización permanente de los planes de estudio, de las estrategias de valoración de los aprendizajes y de las nuevas funciones que, según Cabero y Barroso (2013), tendrán que desempeñar las instituciones de formación:

- “Cada vez se acepta con mayor facilidad que el aprendizaje es un proceso activo y no pasivo en el que la participación del estudiante es clave en el proceso.
- Se asume que el gran desafío al que se enfrenta el estudiante, y por tanto los profesores, es que debe producir conocimiento y no simplemente reproducirlo.
- Se admite que el aprendizaje es un proceso social en el que el sujeto, en la interacción con sus compañeros y con el resto de variables curriculares, modifica su estructura cognitiva.



Análisis de los modelos de aprendizaje promovidos por las TIC y su implicación para la atención de la ciudadanía

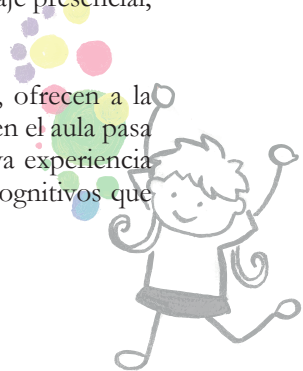
- En el aprendizaje están implicados factores cognitivos y metacognitivos, motivacionales y emotivos y sociales y culturales.
- La importancia del aprendizaje colaborativo.
- Es integrado, contextualizado y situado, en función de los problemas, necesidades y ubicación espacial del sujeto.
- Deberemos movilizar diferentes sistemas simbólicos para desarrollar e impulsar los distintos tipos de inteligencias.
- La educación cada vez será más personalizada, de modo que se respeten los ritmos, los estilos de aprendizajes y las inteligencias múltiples de cada uno de los alumnos.
- La evaluación no debe referirse únicamente a los productos, sino a los procesos que los han generado, y no debe limitarse a uno de los actores, alumnos, del proceso”.

La utilización de la tecnología también representa un reto para el estudiantado pues se requiere, por una parte, el desarrollo de competencias tecnológicas que posibiliten el uso adecuado de estas herramientas con el propósito de adquirir habilidades que les permitan realizar actividades relacionadas con la búsqueda, selección y clasificación de información; y por otra parte utilizar los dispositivos móviles y herramientas tecnológicas de forma adecuada, segura y responsable minimizando así los riesgos y peligros que conlleva el uso de estos dispositivos, con el propósito de convertirse en un sujeto de transformación social, generando un cambio cultural y económico en su entorno (Rodríguez-García, Martínez y Raso, 2017).

MODALIDADES DE APRENDIZAJE PROMOVIDOS POR LAS TIC PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Indudablemente, el avance de internet, la posibilidad de conexión permanente a redes de datos en los centros educativos y la masificación de los dispositivos móviles ha conllevado a la utilización de modalidades de aprendizaje diferentes para atender a toda la diversidad de la ciudadanía digital en la actualidad, independientemente de cuáles sean sus características. Son las conocidas como *e-learning*, *b-learning*, *c-learning*, *m-learning*, *p-learning* y *u-learning*, y todas ellas buscan fortalecer los aprendizajes en estudiantes y profesores, ofreciendo nuevas alternativas que complementan el aprendizaje presencial, expandiendo el mismo a cualquier contexto, momento y lugar.

Las anteriores modalidades, de acuerdo con sus características, ofrecen a la comunidad educativa nuevas formas de aprendizaje donde la experiencia en el aula pasa de ser una experiencia basada en metodologías tradicionales, a una nueva experiencia donde el profesor se convierte en acompañante y guía de los procesos cognitivos que





Liderando investigación y prácticas inclusivas

se desarrollan dentro y fuera del aula, apoyado por el uso adecuado y pedagógico de las tecnologías de información y comunicación generando así nuevos espacios de inclusión educativa de cara a las nuevas necesidades educativas y los retos académicos del siglo actual.

Algunas características de estas modalidades de aprendizaje y las aportaciones que brindan al proceso educativo son:

El E-learning es un tipo de aprendizaje que se realiza a través del uso de medios electrónicos. Area y Adell (2009) afirman que el e-learning “es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones”.

El aprendizaje mezclado o combinado, como se conoce el B-learning, “es aquel que integra el aprendizaje presencial con las características del aprendizaje soportado en la utilización de medios electrónicos”, tal como lo menciona Bartolomé (2004). Uno de los propósitos del b-learning, según García (2004), consiste en “no buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares”.

El término C-learning ha tenido diversas interpretaciones y significados. Algunos autores lo relacionan con la expresión utilizada para describir el aprendizaje colaborativo (Collaborative Learning) soportado en el uso de ordenadores y redes computacionales; otros autores lo relacionan con el tipo de aprendizaje que utiliza la nube (Cloud Learning) y las características de internet para generar nuevas experiencias educativas a través del uso de ordenadores. También es conocido como aprendizaje colaborativo apoyado por computador CSCL, por sus siglas en inglés.

El M-Learning es aquel tipo de aprendizaje que esta soportado en el uso educativo de dispositivos móviles como teléfonos celulares, tabletas digitales, teléfonos inteligentes, asistentes digitales personales, computadores portátiles, reproductores de mp3, dispositivos de navegación portátiles, cámaras digitales, dispositivos de juegos portátiles y dispositivos de almacenamiento USB entre otros dispositivos electrónicos que permiten movilidad a sus usuarios.

El aprendizaje personalizado o P-Learning es aquel tipo de aprendizaje que utiliza las tecnologías de información y comunicación para generar una nueva experiencia educativa, generalmente con un alto porcentaje de autoformación soportada en la consulta en internet y a comunidades de expertos, en diversos lugares o ambientes



educativos dentro y fuera del aula de clase. Es también aquel tipo de aprendizaje que incorpora diferentes necesidades educativas que tienen los usuarios sobre una temática en particular o un tema específico de cualquier área del conocimiento. Este tipo de aprendizaje también es relacionado con los ambientes personales de aprendizaje o personal learning environment PLE, por sus siglas en inglés.

El U-Learning o aprendizaje ubicuo es utilizado en diversas actividades de formación con el propósito de desarrollar procesos cognitivos utilizando diferentes recursos tecnológicos a partir de múltiples canales de comunicación. A partir del uso de diversas herramientas tecnológicas soportadas en diferentes canales de comunicación que son utilizados desde y hacia distintos lugares, los usuarios de este tipo de aprendizaje pueden construir procesos de formación que dan respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades educativas.

CONCLUSIONES

La incorporación de nuevas herramientas tecnológicas a la experiencia educativa ha traído consigo nuevos retos concernientes a la formación docente y las nuevas competencias que los formadores deben desarrollar de cara al uso pedagógico de estas nuevas tecnologías (Area, Hernández y Sosa, 2016). Todos ellos están relacionados principalmente con las características del nuevo rol docente, las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, la posibilidad de disponer de diferentes canales de comunicación que suponen un complemento a la construcción de los conocimientos, la actualización permanente de los planes de estudio y del currículo, el establecimiento de nuevas modalidades de estudio para la atención a la diversidad, al uso adecuado y eficiente de las tecnologías de información y comunicación dentro y fuera del aula, entre otros. El propósito entonces es utilizar pedagógicamente las herramientas tecnológicas que se encuentran en las aulas a partir de la incorporación de planes de formación que incluyan a toda la comunidad educativa y que se vean reflejados en el mejoramiento de la calidad educativa, de modo que se pueda atender a toda la diversidad de necesidades de aprendizaje y conocimiento por parte de nuestros alumnos.

Bien es cierto que las TIC han democratizado el acceso al saber, al conocimiento y a la erudición. Han propiciado la colaboración, la construcción de significados, la reflexión cooperativa y, en definitiva, la transferencia de conocimiento a múltiples generaciones. No resulta de extrañar, pues, que un gran sector de la comunidad científica otorgue a las tecnologías un papel protagónico en la sociedad actual. No obstante, lo cierto es que no se puede atribuir a las TIC el papel de la panacea que resolverá todos los problemas educativos. Más bien se constituyen como un recurso de apoyo tradicional del que pueden emanar diversas prácticas educativas y múltiples maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, Cabero-Almenara y Fernández-Batanero (2014) afirman que las TIC nos pueden servir para ayudar a una serie de aspectos como son: *“poner en acción mejores o nuevos aprendizajes, establecer con ellas*





innovaciones pedagógicas y cambios organizacionales, facilitar los procesos de comunicación y la ruptura de la unidad de tiempo, espacio y acción” (p.38).

Lo importante aquí será la forma de incorporar, metodológica y pedagógicamente, todas estas herramientas tecnológicas en el sector educativo, modificando así la forma de enseñar y aprender con el propósito de generar nuevas experiencias educativas de cara a las necesidades de formación de la comunidad académica y así desarrollar nuevas competencias que permitan una perfecta integración como profesionales y seres sociales que aporten al mejoramiento de la calidad de vida en sus comunidades. Se espera entonces que el uso adecuado de la tecnología, además de suponer retos educativos en materia de planificación y reorganización escolar con miras a la generación de nuevas oportunidades y ambientes inclusivos, brinde nuevas oportunidades y nuevos escenarios de formación que permitan transformar y propiciar nuevos aprendizajes que respondan a las necesidades educativas actuales, soportadas siempre de la mano de las tecnologías de información y comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. y Adell, J. (2009). ELearning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En J. de Pablos (Coord.), *La tecnología educativa en el siglo XXI*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(47), 79-87.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (23), 7-20.
- Cabero, J. y Fernández-Batanero (2014). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (279), 38-42.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2013). Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular . Madrid: Piramide.
- Cabero, J., & Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 0(9), 16-30.

García Aretio, L. (2004). Blended Learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados?. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:333/editorialoctubre2004.pdf>



Análisis de los modelos de aprendizaje promovidos por las TIC y su implicación para la atención de la ciudadanía

- Hernández, G.E., & Trujillo, J.M. (2016). Competencias docentes en el uso y aplicación de las TIC en San Juan Girón (Colombia). *European Scientific Journal*, 12(13), 51-66.
- Rodríguez-García, A. M., Martínez Heredia, N., & Raso Sánchez, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Trujillo, J. M., Hinojo, M. A., Marín, J. A., & Campos, A. (2014). Análisis de experiencias de aprendizajes basados en proyectos: prácticas colaborativas B-Learning. *EDMETIC*, 4(1), 51-77.



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DEL METODO DE LA FLIPPED CLASSROOM

LOJACONO, CARLA¹, LEZCANO BARBERO, FERNANDO²

¹Universidad de Palermo, Italia y Universidad de Burgos, España
clx1004@alu.ubu.es, España

²Universidad de Burgos, España
flezcano@ubu.es, España

Resumen. Uno de los retos con el que se encuentra la escuela es adecuar su estructuración (sus programas, sus prácticas, sus modalidades de enseñanza...) a las leyes del país en el que se encuentra y, a su vez, a las nuevas propuestas educativas que se van realizando. En la escuela uno de los temas de constante actualidad y de mayor interés es la inclusión. Por inclusión debemos entender que cada alumno es importante y que se debe responder a las características individuales; paralelamente, todos deben ser tenidos en cuenta. Para alcanzar esta meta en el campo de la educación, es necesario proyectar nuestra mirada hacia nuevas propuestas para ir renovando los métodos de enseñanza/aprendizaje. La escuela viene tiempo realizando propuestas para centrar la atención en el alumnado y en sus procesos de aprendizaje. En esta comunicación proponemos la metodología de la Flipped Classroom como método para implementar una didáctica que sea verdaderamente inclusiva. En ella analizamos las características de la clase invertida (enseñanza centrada en el alumno, docente como guía, trabajo cooperativo, diferentes modalidades de proporción de los recursos...) y la comparamos con las características de la escuela inclusiva.

Palabras clave: Inclusión educativa, Atención a la diversidad, Flipped Classroom, Innovación educativa.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Atención a la diversidad

La UNESCO (2017) nos indica, que todavía es un reto en casi todos los países, la necesidad de involucrar al alumnado y asegurar que cada uno tenga las mismas oportunidades de acceder a una educación, en la que encuentre cubiertas sus necesidades y se permita su completo desarrollo. El reconocimiento de la necesidad de una escuela para todos, que está atenta a las diversidades, tiene precedentes en múltiples documentos internacionales: declaraciones, normas, convenciones, marcos de acción... que empezaron a tratar de este tema desde la década de los 80 del siglo pasado (Casado Muñoz, 2012) aunque la autora también señala hitos anteriores.

Un claro ejemplo de este propósito es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos firmada en Jomtien (Tailandia) (UNESCO, 1990), donde se pusieron las bases y las líneas de orientación para que cada niña y niño pudiese “estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (Art. 1). Esta declaración propone también una renovación de la educación hacia una “visión ampliada”, que pueda superar las visiones que están presentes (Art. 2) y reconoce la existencia de la diversidad entre las necesidades de aprendizaje de cada uno; necesidades que pueden ser satisfechas a través de sistemas variados (Art. 5).

Más recientemente la Declaración de Incheon con su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015) se ha propuesto la continuidad con el reto indicado en la Declaración de Jomtien, reafirmando la necesidad de poner de relieve la equidad, acabando con la exclusión y, si fuera preciso, cambiando algunas políticas o poniendo en práctica estrategias con ese fin (Punto 13 del Marco de Acción).

En relación con lo indicado, la Meta 4.a del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 subraya que es necesario también “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades” y las diversidades de cada persona (UNESCO, 2015, p. 51).

Además, la atención a la diversidad es uno de los valores fundamentales que se debe perseguir, no sólo cuando se hable en relación con las políticas educativas, sino también cuando se trate de la formación de los docentes y de las estrategias educativas que se tienen que utilizar en la escuela.

En Europa, dos documentos pueden guiarnos en esta dirección como son los publicados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011, 2012), en los que se propone una visión de la formación del profesorado y un perfil del docente orientados a la inclusión. En este caso, la inclusión se entiende como un proceso que abarca, concierne, se refiere a



toda la persona, respetando las diversidades y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas (AEDEANEE, 2011).

Flipped classroom

La metodología didáctica de la Flipped Classroom consiste, básicamente, en invertir el orden y los lugares del aprendizaje: lo que normalmente se lleva a cabo en el aula (lecciones frontales, explicación oral de conceptos...) se lleva a cabo en el hogar y la profundización y las tareas que se hacían en casa, en este caso, se realizan en el aula.

Esta propuesta se inicia en el aula, pero no con la exposición, sino con la preparación de videos o materiales didácticos por parte del docente, con los que trabajará el alumnado en el hogar. Las actividades de acceso a los contenidos que se presentaban tradicionalmente por el profesor, en esta metodología las inicia el alumnado en casa y aquellos ejercicios (tareas) que se hacían en casa, esta metodología las propone en el aula (Bergmann & Sams, 2012). Es por ello que se ha dado el nombre de Flipped Classroom o clase invertida.

Así, por ejemplo, el alumnado en casa ve videolecciones o lee otros materiales proporcionados por su profesor/profesora y que se refieren a los contenidos que se van a trabajar en el aula; posteriormente, cuando está en el aula hace actividades más prácticas que permiten profundizar y trabajar bajo la guía del docente aquello que vio en los videos (Brame, 2013).

Sin embargo, de la Flipped Classroom no existe una única modalidad de implementación. De hecho, para hacer y pensar la inversión educativa, es necesaria una actitud mental diferente de la actitud "tradicional", es por ello que se habla de la Flipped Classroom más como *mind-set* (mentalidad) que como método didáctico (Siegle, 2014). Esta actitud tiene sus raíces en el objetivo de ayudar a todo el alumnado a aprender de una manera más profunda (Santos Green, Banas, & Perkins, 2017); se basa en la convicción de que el alumnado tiene que ser el centro del proceso de aprendizaje (McLaughlin et al., 2014) dejando atrás el modelo de enseñanza centrado en el profesor. Es importante reconocer que cada alumno tiene un estilo propio de aprendizaje y una forma específica y particular de trabajar (Lage, Platt, & Treglia, 2000); así mismo, es importante facilitar que cada alumno/alumna pueda acercarse a los contenidos a través de los medios y métodos que más le ayuden y siguiendo su propio ritmo de estudio (Rui et al., 2017).

Esta actitud también requiere que los actores principales de la inversión, los docentes y el alumnado, estén dispuestos a realizar algunos cambios que afectan tanto a la manera de trabajar como al rol propio de cada uno, sea docente o discente (Blau & Shamir-Inbal, 2017):

1. El docente deberá reconocer la diversidad en las capacidades y necesidades del alumnado y encontrar las propuestas, los recursos y las actividades





Liderando investigación y prácticas inclusivas

adecuadas para responder a ellas (Lage et al., 2000). Además, tiene que convertirse en guía para sus alumnos, tratándoles según las necesidades individuales (Kim, Kim, Khera, & Getman, 2014) para acompañarles en su desarrollo.

2. El alumnado también tiene que modificar su actitud, dado que se les requiere que aprenda a conocer su propia forma de aprendizaje y a reconocer y trabajar con la diferencia respecto a los demás, con los que a menudo tendrá que practicar en actividades cooperativas (Rui et al., 2017).

OBJETIVO

Analizar las posibilidades que ofrece la Flipped Classroom de dar respuesta a las diferentes características del alumnado.

PROPUESTA PARA DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Los documentos internacionales citados anteriormente (AEDEANEE, 2011, 2012) proponen líneas de intervención hacia la inclusión que deben ser concretadas en cada contexto y, más aún, en cada escuela. Nosotros pensamos que la implementación de la Flipped Classroom puede facilitar la atención educativa para la inclusión de la diversidad de alumnado. Las características de esta propuesta didáctica, de hecho, responden a muchas indicaciones señaladas por las Guías para la inclusión.

Por ejemplo, el Informe Mundial sobre Discapacidad sugiere que “los sistemas educativos deben sustituir los métodos más tradicionales por enfoques más centrados en los educandos, que tengan en cuenta que cada persona tiene una capacidad determinada para aprender y una forma específica de hacerlo” (Organización Mundial de la Salud, 2011, p. 248). Ese objetivo se encuentra en línea con la propuesta de Lage, Platt & Treglia (2000) cuando implementaron su inversión de clase, en una asignatura de Económicas en la Universidad de Miami, en Ohio. Estos profesores reconocieron que existen diferentes estilos de aprendizaje y que a menudo el estilo del profesor no encaja con los de sus alumnos y por ello el aprendizaje puede desarrollarse con mayor dificultad. En consecuencia se plantearon una estrategia didáctica que pudiese responder a las diferentes necesidades de aprendizaje del alumnado, proporcionando diferentes recursos a los estudiantes, para que ellos pudiesen elegir los que más se adecuaban a su realidad (Lage et al., 2000).

También, el documento “Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa” de la AEDEANEE (2011) expone que se necesitan “enfoques flexibles e interactivos para apoyar la participación y el aprendizaje” (p. 76). La Flipped Classroom puede responder a la anterior propuesta. La parte asíncrona de la FC (en el hogar) de la FC permite una flexibilidad mayor respecto a los horarios habituales; y la parte sincrónica (actividad en el aula) permite mayor interactividad entre el alumnado



y con los docente, gracias a la posibilidad de interactuar con ellos en cada momento (Young, Bailey, Guptill, Thorp, & Thomas, 2014).

Propuestas para la inclusión educativa	Flipped Classroom
<p>“Los sistemas educativos deben sustituir los métodos más tradicionales con enfoques más centrados en los educandos, que tengan en cuenta que cada persona tiene una capacidad determinada para aprender y una forma específica de hacerlo”</p> <p>(Organización Mundial de la Salud, 2011, p. 248).</p>	<p>Se reconocieron los distintos estilos de aprendizaje y una forma específica, particular, de aprender al implementar su inversión de clase, en una asignatura de Económicas en la Universidad de Miami, en Ohio</p> <p>(Lage et al., 2000).</p>
<p>Los enfoques deben ser “flexibles e interactivos para apoyar la participación y el aprendizaje”</p> <p>(AEDEANEE, 2011, p. 76).</p>	<p>La propuesta asíncrona de la FC permite una flexibilidad mayor respecto a los horarios y la parte síncrona permite mayor interactividad del alumnado y docente, gracias a la posibilidad de interactuar con ellos en cada momento</p> <p>(Young et al., 2014).</p>
	<p>Encontramos una gran flexibilidad que permite trabajar a los estudiantes a su propio ritmo, especialmente en referencia a las actividades y al estudio en casa, pausando, escuchando y viendo el video más de una vez, tomando notas cuando lo necesiten (Bergmann & Sams, 2012).</p>
<p>Los valores que cada docente debería encarnar en su enseñanza es la valoración de la diversidad de cada alumno (AEDEANEE, 2012).</p>	<p>Cada alumno/alumna puede recibir una educación personalizada que debe ser adaptada a sus propias necesidades, dado que el enfoque de la Flipped Classroom se orienta a las necesidades de los alumnos (Siegler, 2014).</p>
<p>En la visión inclusiva de la educación el rol del docente se cambia en lo de guía y de facilitador del aprendizaje (UNESCO, 2017).</p>	<p>En la Flipped Classroom el docente actúa como guía y facilitador en todo el proceso de aprendizaje (Kim et al., 2014).</p>

Tabla 1. Comparación de propuestas para la educación inclusiva y la Flipped Classroom. Fuente: Elaboración propia.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

También, hay flexibilidad en el mismo método, que, especialmente por lo que se refiere a las actividades y al estudio en casa, permite que los estudiantes puedan trabajar a su propio ritmo, pausando, escuchando y viendo el video más de una vez, tomando notas cuando lo necesiten (Bergmann & Sams, 2012).

Más aún, uno de los valores que cada docente debería incorporar a su enseñanza es la valoración de la diversidad en sus alumnos (AEDEANEE, 2012). Este aspecto se encuentra también en la FC, dado que cada alumno puede recibir una información diferenciada que sea adapta a sus propias necesidades, dado que el enfoque de la Flipped Classroom está orientado para responder a las necesidades individuales (Siegle, 2014).

Finalmente, la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2017) dice, al referirse a la visión inclusiva de la educación, que el alumnado debe estar activamente involucrado en su proceso de aprendizaje, así como el rol del docente debe cambiar hacia la figura de guía y facilitador del aprendizaje. Como hemos visto, en la Flipped Classroom este cambio de rol del docente es fundamental en el método, lo que le aportará más tiempo para seguir a cada alumno y ayudarle en su aprendizaje (Kim et al., 2014).

Recogeremos una breve comparación de las propuestas realizadas desde distintos puntos de vista en la Tabla 1.

EVIDENCIAS

Tratando la temática de la educación inclusiva encontramos muchas, e importantes, instituciones, documentos normativos, marcos de acción y autores que vienen desarrollando un discurso constante y coherente. Así mismo, podemos encontrar prácticas educativas, en relación con las metodologías activas, en cuyo discurso no encontramos explícitamente la inclusión, como es el caso de la Flipped Classroom. Más aún, algunos autores que implementan esta metodología, incluyen en sus argumentos el interés de la propuesta por su atención a la diversidad (McLaughlin et al., 2014; Rui et al., 2017). Lage et al. (2000) plantearon la inversión de su clase para responder a los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos.

La atención a la diversidad también se encuentra en la posibilidad de diferenciar los sistemas de proporcionar los recursos, de organizar las actividades y de evaluar, tomando como referencia las diferentes características del alumnado, específicamente si hubiera alumnado con discapacidad o con otras necesidades especiales (Zappe & Litzinger, 2017).

CONCLUSIONES

Tras el análisis que se ha presentado, se puede observar una completa coherencia entre ambas las propuestas. Estimamos que sería interesante y necesario realizar investigaciones que permitan conocer en profundidad la relación de esta metodología



implementada con la presencia de alumnado con necesidades especiales e identificar las modificaciones que aumenten las posibilidades de éxito académico, personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDEANEE. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. (Y. Jiménez Martínez, Trad.). Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

AEDEANEE. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. (Y. Jiménez Martínez, Trad.). Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69-81.

Brame, C. (2013). Flipping the Classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Recuperado (19.01.2018) de <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>

Casado Muñoz, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 141-154.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22(Supplement C), 37-50.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., ... Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre Discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.

Rui, Z., Lian-rui, X., Rong-zheng, Y., Jing, Z., Xue-hong, W., & Chuan, Z. (2017). Friend





Liderando investigación y prácticas inclusivas

or Foe? Flipped Classroom for Undergraduate Electrocardiogram Learning: a Randomized Controlled Study. *Bmc Medical Education*, 17, 53.

Santos Green, L., Banas, J. R., & Perkins, R. A. (Eds.). (2017). *The Flipped College Classroom*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Siegle, D. (2014). Technology: Differentiating instruction by flipping the classroom. *Gifted Child Today*, 37(1), 51–55.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. UNESCO. Recuperado (17.01.2018) de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. Recuperado (17.01.2018) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO.

Young, T. P., Bailey, C. J., Guptill, M., Thorp, A. W., & Thomas, T. L. (2014). The flipped classroom: A modality for mixed asynchronous and synchronous learning in a residency program. *Western Journal of Emergency Medicine*, 15(7), 938-944.

Zappe, S. E., & Litzinger, T. A. (2017). Considerations When Evaluating the Classroom Flip Instructional Technique. En Santos Green, L., Banas, J. R., & Perkins, R. A. (Eds.), *The Flipped College Classroom* (pp. 51-62). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.



CAMINANDO HACIA UNA CIUDADANÍA DIGITAL: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE DE MOBILE LEARNING

ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA¹, AZNAR DÍAZ, INMACULADA²

Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada, España

¹e-mail: romejo@ugr.es, ²e-mail: iaznar@ugr.es

Resumen. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se posibilitan como un recurso clave que tienen a su disposición los docentes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante se encuentra en plena renovación, puesto que con el transcurso del tiempo surgen nuevas tecnologías aplicables a la educación. Este es el caso de los dispositivos digitales móviles que su implementación didáctica en las aulas da lugar a la metodología *mobile learning*. Teniendo en cuenta sus características y funcionalidades se hace idónea esta metodología para la atención a la diversidad. Por tanto, en este trabajo se aborda el concepto de atención a la diversidad a través de las TIC y *mobile learning*, aunando en sus virtudes y beneficios para acabar posteriormente en la recopilación de diversas propuestas y experiencias para la atención a la diversidad a partir del uso de los dispositivos digitales móviles. Finalmente, se establecen una serie de consideraciones sobre la implementación de esta tecnología para la atención a las características individuales del alumnado, resaltando la adaptabilidad al usuario, la mejora de la motivación y la mayor implicación en el desarrollo de las tareas.

Palabras clave: atención a la diversidad, mobile learning, tecnología educativa, TIC.





LAS TIC COMO RECURSO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los cambios tecnológicos que han ido aconteciendo estos últimos años han generado nuevos escenarios sociales donde la sociedad ha implementado progresivamente la tecnología a sus vidas cotidianas. Tal es el punto que actualmente nos sería muy complicado hacer nuestro día a día sin dispositivos de uso diario como el ordenador y el teléfono móvil. Por tanto, dado que las tecnologías facilitan nuestra vida en todos los ámbitos es necesario generar recursos para la atención a la diversidad en las aulas escolares, entendiendo atención a la diversidad como las diferencias individuales que presenta el alumnado respecto al ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses (Azorín y Arnaiz, 2013).

Centrándonos en la aplicabilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la atención a la diversidad en el ámbito educativo son varios los motivos que justifican el uso de las TIC para la atención a la diversidad, entre ellos (Cabero, Fernández y Córdoba, 2007, p.15-16):

- Las posibilidades que aportan para superar dificultades específicas.
- La disposición de nuevos medios de comunicación con el entorno.
- La incorporación del sujeto a la sociedad del conocimiento y la integración sociolaboral.

Así pues, las TIC dotan al alumnado de herramientas que se adaptan a sus características individuales y necesidades, del mismo modo que expanden las posibilidades de comunicación con su entorno de manera asincrónica y sincrónica, ya sea presencialmente en el aula o de forma ubicua. Además al dotar al alumnado de este tipo de herramientas se favorece su empleabilidad, puesto que la mayoría de trabajos requieren del manejo de programas ofimáticos sin contar con las innumerables ofertas de empleo que se solicitan a través de la red.

En la misma línea, la utilización de las TIC mejoran las condiciones de accesibilidad del alumnado con discapacidad, facilitando su acceso al contenido digitalizado y disponible en plataformas virtuales (Alba y Zubillaga, 2012). Lo que repercute directamente en la forma en la que puede autorregularse el propio alumnado y gestionar su ritmo de aprendizaje en función de sus características personales.

En suma, las TIC conllevan ciertos beneficios para la atención a la diversidad relacionados con:

- Adquisición de competencias (García y López, 2012).
- Autorregulación del aprendizaje.



- Adaptación a las características personales.
- Mejora del rendimiento (Aguirre, 2012).
- Facilidad de acceso al contenido para consultarse de forma ubicua, es decir, en cualquier momento y lugar.

No obstante, al hablar de TIC el abanico al que podemos referirnos es muy amplio, por lo que se aboga concretamente por el uso de los dispositivos digitales móviles para la atención a la diversidad. En consonancia, siguiendo las consideraciones de Formigós y García (2013) la tecnología móvil aplicada a la educación ayuda a los educandos con discapacidad.

DISPOSITIVOS DIGITALES MÓVILES Y MOBILE LEARNING

No hace muchos años los teléfonos móviles se limitaban únicamente a la función comunicativa, hasta la aparición de los *smartphones*, los cuales realizan cualquier tarea que podría realizar un ordenador con la ventaja de poder portarlos de un sitio a otro debido a sus dimensiones reducidas.

Partiendo del análisis de los informes Horizon Report (2012, 2013, 2014, 2015) realizado por Moreno, Leiva y Matas (2016, p. 17) se constata que los *smartphones* y *tablets* “se presentan como un recurso, aún sin explotar, con el que quizás se podrá cerrar la brecha entre el aprendizaje que tiene lugar en las aulas y aquel otro que sucede en el entorno que rodea a los estudiantes”. Por tanto, los dispositivos digitales móviles se posibilitan como un potente recurso para la mejora del aprendizaje y la adaptación de la enseñanza a los fenómenos tecnológicos que acontecen fuera de las aulas.

Además, teniendo en cuenta que España es el país con más *smartphones* por habitante (ABC, 2016) no es descabellado hacer una apuesta por la introducción de estos dispositivos en las aulas, ya que en gran medida se dispone de uno de ellos por estudiante o en su caso, de uno de ellos cada grupo de 4 o 5 estudiantes. Así pues, para que los dispositivos digitales móviles puedan implementarse realmente en las aulas es necesario el *bring your own device (byod)*, traducido como “trae tu propio dispositivo”, puesto que los recursos tecnológicos de los que disponen los centros son escasos para cubrir esta demanda.

La implementación de estos dispositivos en el aula con unos objetivos didácticos y unas pautas establecidas para su utilización recibe el nombre de *mobile learning*, Brazuelo y Gallego (2011, p. 17) lo definen como “la modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portátiles”. Siguiendo estas consideraciones, son varias las características asociadas a esta metodología que favorecen el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje (construcción del conocimiento) y útiles para





la vida cotidiana (resolución de problemas), las cuales se acentúan si lo que pretendemos es aplicar el *mobile learning* para la atención a la diversidad.

Por otro lado, los dispositivos digitales móviles (*smartphone, phablets, tablets*) se adecuan a las características del usuario (Rodríguez-García, Aznar y Alonso, 2016), de tal forma que es uno mismo quien selecciona el terminal o quien lo modifica en función de sus gustos, intereses u otras consideraciones, por ejemplo a la hora de instalar aplicaciones móviles (apps), elección de teclado, iconos y fondos de pantalla, entre otros. Potenciando así el principio de individualidad, piedra angular en la atención a la diversidad.

MOBILE LEARNING COMO METODOLOGÍA INNOVADORA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Considerando las virtudes del *mobile learning* para la atención a la diversidad se aboga por su efectividad y creciente interés por su implementación en diversos colectivos. De modo que nacen diversas experiencias como la propuesta de Román (2013) para atender a estudiantes de altas capacidades mediante la programación de aplicaciones móviles, basándose en la sinergia de la complejidad de la propia tarea con las características cognitivas y creativas de este tipo de alumnado.

Otras demandas recaen directamente en la creación de una app, denominada PICAA, para atender la diversidad funcional del alumnado en los niveles cognitivo, visual y auditivo (Pegalajar y Colmenero, 2013) a partir de ejercicios personalizados utilizando los dispositivos digitales móviles. O las aportaciones de Martínez y Romero (2017) para incidir en la mejora de la comprensión de la lectoescritura con la metodología *mobile learning*.

Todas estas propuestas tienen el denominador común de utilizar los dispositivos digitales móviles para atender a la diversidad debido a sus funcionalidades y la capacidad para adaptarse al usuario.

En cuanto a experiencias puestas en práctica y con resultados tangibles se encuentra en primer lugar el proyecto de implementación de una app para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con disfasia (Félix y otros, 2014), el cual se implementó en un grupo control (6 estudiantes) y otro experimental (6 estudiantes) para comprobar su efecto. La app, a la que se tenía acceso a través de *tablets*, recogía diversos ejercicios basados en la repetición, evaluación y corrección de asociaciones fonético-gramaticales. Finalmente, se obtuvieron datos positivos de su implementación constatados en la mejora del rendimiento académico del grupo experimental, habiendo aprobado un 83% mientras que el grupo control alcanzó el 50%. Además el grupo experimental demostró otras actitudes relacionadas con el *mobile learning*, como una mayor motivación e implicación en las tareas.



Caminando hacia una ciudadanía digital: la atención a la diversidad desde un enfoque de mobile learning

En segundo lugar, en esta misma directriz se sitúa la investigación de Villalba y otros (2015) para comprobar el efecto de un videojuego en la mejora de la perspectiva de género, a partir de dispositivos digitales móviles. En este caso se utilizó un diseño cuasiexperimental con pre y pos test donde participaron 168 niños de 5 años de dos instituciones diferentes (pública y privada), el videojuego se empleó como una práctica de atención a la diversidad y desarrollo de la equidad, basándose en actividades relacionadas con el ámbito culinario. Como resultado se evidenció la disminución sobre la percepción y estereotipos de género en un 12% en el caso de la escuela pública y en un 3% en la privada.

En suma, aunque las propuestas y experiencias aquí descritas se focalizan en distintos colectivos/ámbitos de actuación (tabla 1) todas tienen la finalidad de atender a las diferencias individuales y en concreto, la atención a la diversidad.

Autor/es	Colectivo/Ámbito
Román (2013)	Altas capacidades
Pegalajar y Colmenero (2013)	Diversidad funcional cognitiva, visual y auditiva
Martínez y Romero (2017)	Comprensión de la lectoescritura
Félix y otros (2014)	Dificultades en el lenguaje oral (disfasia)
Villalba y otros (2015)	Perspectiva de género

Tabla 1. Propuestas y experiencias con *mobile learning* en diferentes colectivos/ámbitos de actuación para la atención a la diversidad.

CONSIDERACIONES FINALES

La metodología *mobile learning* puede ayudar a los docentes a la hora de atender a la diversidad de características individuales que presenta el alumnado. Como se ha destacado, las TIC y en específico, los dispositivos digitales móviles facilitan la





individualización, ya que por un lado permiten el aprendizaje autónomo y por otro, el propio usuario puede personalizar el dispositivo y su perfil en las aplicaciones móviles o en la plataforma de aprendizaje en línea. Sin olvidar que inciden en la motivación de los participantes, hecho que sucede al utilizar un recurso innovador que saca de la rutina escolar al estudiantado, al igual que hace que el alumnado se implique más en el desarrollo de la tarea.

En esta estela, es tarea del docente seleccionar los contenidos digitales adecuados para trabajar con el alumnado, dotando de autonomía a su aprendizaje. Por consiguiente, planificando una actividad a través de las TIC los distintos ritmos de aprendizaje se equiparán finalmente, puesto que cada uno avanza en función de sus intereses y características. De tal modo que los más aventajados podrán realizar tareas complementarias y ayudar a sus compañeros y compañeras y los desaventajados seguir a su propio ritmo el desarrollo de las diferentes tareas fijadas en el temario. A lo que suma la ventaja de poder acceder al contenido en cualquier momento y lugar, gracias a las dimensiones de los dispositivos móviles.

Respecto a las propuestas y experiencias descritas ya se establecen diferentes líneas de actuación para aplicar los *smartphones* y *tablets* en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Por lo que no es de extrañar que se ponga el foco de atención en este tipo de prácticas.

Así pues, poco a poco irán surgiendo más experiencias en las que se aplique el *mobile learning* para atender a la diversidad. Es cuestión de tiempo la implementación total de esta metodología y su uso habitual en el aula en consonancia con la realidad social que nos encontramos diariamente, pero no debemos olvidar que es un recurso más dentro del abanico de posibilidades que tiene el docente para la enseñanza, el cual no debe emplearse como el fin único, sino que debe complementarse con otros recursos.

REFERENCIAS

ABC (2016, 8 de noviembre). *España, el país con más «smartphones» por habitante del mundo*. Recuperado (28.12.2017) de <https://goo.gl/oEHNQy>

Aguirre, A.M. (2012, 12 de noviembre). La contribución dinámica de los móviles y las Webquest para el aprendizaje en el aula. *Educareb*. Recuperado (28.12.2017) de <https://goo.gl/7XWU1E>

Alba, C. y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50. doi:10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39100

Azorín, C.M. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Etic@.net*. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(13), 14-29.



- Brazuelo, F. y Gallego, D.J. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: MAD.
- Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J.M. (2007). Las TIC como elementos en la atención a la diversidad. La atención a la diversidad a través de las TIC. En J. Cabero, M. Córdoba y J.M. Fernández (Coords.), *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 15-35). Sevilla: MAD.
- Félix, V., Mena, L., Camacho, Y., Melgarejo, A., Ostos, R. y Aguirre, M. (2014). Uso de Aplicación Móvil como Auxiliar Terapéutico en Niños con Discapacidades en la Comunicación y Comprensión del Lenguaje: Disfasia. En A.R. García, F.J. Álvarez y M. Sánchez (Eds.), *Avances en las tecnologías de la Información y Comunicaciones* (pp. 269-275). México: Alfa-Omega.
- Formigós, J. y García, R. (2013). M-learning: desarrollo web de un quiz con clasificación en tiempo real. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica. Libro de actas* (pp. 734-744). Alicante: Universidad de Alicante.
- García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293.
- Martínez, A.J. y Romero, J.M. (2017). A model to work the learning of literacy through the use of mobile learning. En M. El Homrani, I. Ávalos y D.E. Báez (Coords.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 313-317). Granada: Editorial Comares.
- Moreno, N.M., Leiva, J.J. y Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 16-34.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). PICAA: Aplicación móvil de aprendizaje para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. *Etic@.net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(13), 94-106.
- Rodríguez-García, A.M., Aznar, I. y Alonso, S. (2016). El uso de dispositivos móviles en la práctica docente universitaria. En J.L. Bernal (Coord.), *Globalización y organizaciones educativas, XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. Libro de actas* (pp. 511-518). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Román, M. (2013). Programación de aplicaciones para dispositivos móviles ("apps") como enriquecimiento curricular en sujetos de alta capacidad. En M.C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos*





Liderando investigación y prácticas inclusivas

de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Libro de actas (pp. 962-970). Alicante: Universidad de Alicante.

Villalba, K., Vera, J., Cruz, L., Ocsa, A. y Mogrovejo, A. (2015). Efecto de videjuego Yumi Yumi en la perspectiva de género de niños y niñas de 5 años. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en informática educativa. Memorias del XVI Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE* (pp. 379-384). Chile: Universidad de Chile.



CURSO DE ESCRITURA CIENTÍFICA ACCESIBLE EN MOODLE PARA LA INTERCULTURALIDAD EN DIFERENTES IDIOMAS

FERNÁNDEZ LANCHO, ERIC¹, DE LA HOZ RUIZ, JAVIER², BRAO SERRÁN, DAVID³

Universidad de Granada, España

¹ericfernandez@correo.ugr.es, ²delahoz96@correo.ugr.es,

³dabrase@correo.ugr.es

Resumen. En este documento se presenta el diseño de un Open Course Ware (OCW) titulado: “Curso el Ensayo Científico Multilingüe / Multilingual Scientific Writing Course / für multilinguistisches und wissenschaftliches Schreiben / Corso Multilingua di Scrittura Scientifica / Curs d’Escriptura Científica Multilingüe”; disponible en: <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>. En el curso se aplica una metodología multilingüe en e-learning para promover en los estudiantes: a) el dominio autónomo de competencias metasociocognitivas para escribir un ensayo científico en diferentes lenguas; b) la aplicación de los procesos y gramática del texto argumentativo científico en pasos sucesivos; c) la percepción de la autoeficacia en la escritura científica en entornos virtuales.

Palabras Clave. Escritura multilingüe, metodología, on-line, OCW





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En este documento se describe el diseño de un curso en la modalidad Open Course Ware (de ahora en adelante OCW) para la enseñanza de la escritura científica, de manera multilingüe y a nivel universitario. Se trata de un curso virtualizado en Plataforma Moodle con acceso libre, bajo la garantía de calidad de la Universidad de Granada (Open Course Ware UGR y Universia, 2016). Esta herramienta de enseñanza se fundamenta en los principios pedagógicos actuales del aprendizaje de competencias profesionales para una sociedad del conocimiento intercultural y tecnologizada (Arroyo, 2009a, Aguaded-Gomez e Infante-Moro, 2009; Arroyo, Jiménez-Baena, Hunt, y García, 2012).

A continuación se presentan los objetivos de dicho proyecto, seguidamente se mostrará el proceso didáctico diseñado para promover el aprendizaje de competencias escritas multilingües científicas de un modo autónomo en el nivel universitario. Posteriormente se describirán cuáles son los antecedentes de este proyecto, dentro de la línea de investigación del Grupo EDINVEST (HUM356); sobre competencias comunicativas verbales escritas para su enseñanza, así como los modelos didácticos y pedagógicos derivados. Para concluir finalmente con una valoración global.

OBJETIVOS

Con este proyecto se diseña un programa de enseñanza universitario, centrado en competencias multilingües escritoras en OCW. Por lo tanto en este proyecto se planteó los siguientes objetivos:

- 1.- Elaborar una secuencia de actividades para el aprendizaje, autónomo y progresivo de competencias de escritura de un ensayo científico en español, inglés, alemán, italiano y catalán de forma simultánea.
- 2.- Diseñar documentos teóricos que expliquen el Modelo Metasociocognitivos de Desarrollo de la Composición Escrita para fundamentar el aprendizaje de escritura científica en español, inglés, alemán, italiano y catalán
- 3.- Construir instrumentos de evaluación de competencias escritoras, en español, inglés, alemán, italiano y catalán
- 4.- Desarrollar recursos didácticos y aplicaciones virtuales de apoyo para el desarrollo de competencias escritoras de textos científicos en español, inglés, alemán, italiano y catalán
- 5.- Crear un Curso de Escritura Científica Multilingüe con la Plataforma Moodle, que incluya todas las actividades, documentos teóricos, recursos didácticos, aplicaciones e instrumentos de evaluación, accesible en la modalidad OCW de la Universidad de Granada (de ahora en adelante UGR)



6.- Validar el Curso Virtual por los profesores, colaboradores, expertos y estudiantes universitarios que participan en el proyecto.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En este apartado se presentarán los aspectos que pretende inculcar el OCW a los estudiantes a través de una metodología y unos recursos, que se describen más adelante. Estos aspectos son:

a) la ejecución de competencias metasociocognitivas en la composición escrita de un ensayo científico en español, inglés, alemán, italiano y catalán; b) el dominio de la estructura y la cohesión textual del texto argumentativo científico español, inglés, alemán, italiano y catalán; c) el dominio de la forma lingüística del texto argumentativo científico español, inglés, alemán, italiano y catalán; d) la actitud positiva hacia la escritura científica y la percepción positiva de su eficacia multilingüe en el uso de la tecnología informatizada en español, inglés, alemán, italiano y catalán; e) la expresión escrita de calidad en español, inglés, alemán, italiano y/o catalán.

Esto se consigue a partir de una metodología activa y participativa, siempre partiendo de la construcción autónoma y reflexiva del alumno. La metodología se centra en la reflexividad, ya que se considera muy importante para la construcción de conocimientos que el alumno adopte un carácter crítico frente a las ideas expuestas por otras personas. Según (Bordieu, 2003:17) la reflexividad es un concepto nuevo de la filosofía de la ciencia que se define como “ la imagen devuelta a un sujeto cognoscente por otros sujetos cognoscentes equipados con instrumentos de análisis”. Por lo tanto, la reflexividad en este Proyecto de Innovación, es un método que se aplica para validar el conocimiento científico mediante el contraste, la discusión, la negociación, el consenso y el compromiso de las personas implicadas en el mismo (profesores, estudiantes, traductores y técnicos). A partir de todo esto, el alumno será capaz de ir formando o construyendo una ideología mas perfeccionada, ya que él elegirá lo que considera más acorde sobre ese tema a tratar.

Profundizando más en la descripción del programa, el Curso de Escritura Científica Multilingüe en la Plataforma Moodle presenta las siguientes características: se emplearían 25 sesiones o temas de una hora de duración cada uno. En las diferentes sesiones se aplicaría el Modelo-CCT (Arroyo 2008, Arroyo 2009b, Arroyo y Hunt, 2011, Arroyo, 2015a), que combina la comprensión lectora, la expresión oral y la producción escrita con la reflexividad intercultural multilingüe y uso de tecnologías informatizadas. El Modelo-CCT utiliza técnicas del trabajo colaborativo y/o individualizado, apoyadas por recursos tecnológicos. Este modelo se fundamenta en las aportaciones de la ciencia al campo de la comunicación verbal de los últimos tiempos (Kotthoff y Spencer-Oatey, 2007; Auer, y Wei, 2007; Mehler, Romary y Gibon, 2012; Jakobs y Perrin, 2014;).

Sin duda, la gran apuesta metodológica de este Proyecto es el diseño de la enseñanza on-line para promover el aprendizaje de estrategias de composición de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

ensayos científicos multilingües. En definitiva, lo que facilita el aprendizaje on-line, no son las aplicaciones tecnológicas o el tipo de plataforma, sino más bien las posibilidades de crear “comunidades de sentido” (Arroyo, 2015b) a través del uso de recursos y aplicaciones que facilitan la comunicación y por lo tanto evitan el aislamiento.

La consecución de los objetivos propuestos anteriormente requiere la planificación y realización de una serie de actividades, las cuales se van a realizar durante las 25 sesiones. Estas sesiones, con sus respectivas tareas, están repartidas en siete fases diferentes (Véase Tabla 1).

Fases	Tareas
1 ^a Fase	Ordenar los recursos didácticos: materiales de apoyo, materiales teóricos, instrumentos de evaluación, documentos teóricos, modelos de textos escritos...
	Distribuir el material a los profesores
	Leer reflexivamente los recursos didácticos
	Organizar de una sesión colaborativa de todos los profesores
	Reflexionar colectivamente sobre los recursos didácticos más eficaces para el aprendizaje autónomo virtual de la escritura



2 ^a Fase	Buscar en bases de datos información actualizada sobre modelos teóricos e investigaciones de enseñanza del ensayo en la universidad.
	Seleccionar y distribuir los documentos
	Lectura reflexiva de los documentos
	Seleccionar los objetivos y contenidos para un programa de enseñanza de textos argumentativos científicos
	Diseñar estrategias multilingües e interculturales para la enseñanza virtual de textos argumentativo científicos
	Organizar una sesión colaborativa de todos los profesores
	Decidir colectivamente los objetivos, contenidos y estrategias del programa
	Organizar grupos de trabajo
	Diseñar 24 sesiones para ser virtualizadas en español, inglés, alemán e italiano que desarrollen los objetivos y contenidos, y aplique las estrategias
	Diseñar los recursos didácticos de apoyo. lecciones teóricas y aplicaciones en español, inglés, alemán e italiano
	Diseñar instrumentos para la evaluación de los procesos metasociocognitivos de la escritura y de la actitud hacia la escritura
	Elaborar documentos teóricos sobre el desarrollo escritor
	Elaborar un documento único que recoja el Programa del Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe





3ª Fase	Distribuir el Programa del Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe, entre los alumnos
	Lectura reflexiva del programa
	Organizar una sesión colaborativa con los alumnos
	Reflexionar colectivamente sobre las siguientes cuestiones: 1.- ¿Los objetivos están formulados con claridad? ¿Qué objetivo no se entiende? ¿Cómo se podría formular de otra forma este objetivo? 2.- ¿Las actividades incitan a una acción concreta? ¿Qué actividad no se entiende? ¿Cómo se podría formular de otra forma? 3.- ¿Las actividades siguen una secuencia de aproximaciones sucesivas al objetivo? ¿Qué actividad se podría atomizar? 4.- ¿Las plantillas son apoyos útiles para la realización de la actividad? ¿Cómo mejorarías las plantillas? 5.- ¿Las actividades de seguimiento recogen información sobre las conductas que determinan la consecución del objetivo? ¿Sugerirías una actividad de seguimiento diferente en alguna sesión? 6.- ¿Los documentos teóricos ofrecen información clara sobre los conceptos teóricos que se utilizan en el programa? ¿Existe algún concepto que no has logrado comprender?
	Modificar el programa: Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe, incorporando los cambios consensuados en la reflexión colectiva anterior
4ª Fase	Traducir al inglés, alemán e italiano el Programa del Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe
	Revisión del Programa del Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe, por expertos en alemán e italiano y sugerencias de mejora
	Modificar el Programa de Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe, incorporando los cambios sugeridos por los expertos.
5ª Fase	Introducir en la Plataforma Moodle las sesiones, las plantillas, los documentos, los instrumentos de evaluación y activar aplicaciones de chat, fórum, mensajes, trabajos...
	Colgar la plataforma en un servidor



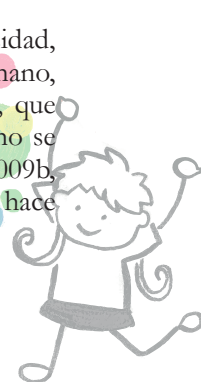
	Facilitar el acceso al Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe a los alumnos implicados en el proyecto
	Navegación en la Plataforma Moodle, para operar con el Curso Virtual de Escritura Científica Multilingüe
	Organizar de una sesión colaborativa con los alumnos en presencia de la Plataforma Moodle
6ª Fase	<p>Reflexionar colectivamente sobre las siguientes cuestiones:</p> <p>1.- ¿La plataforma presenta de una forma clara e inequívoca la organización del curso?</p> <p>2.- ¿La información se presenta de forma atractiva y resaltando lo relevante? ¿Qué cambiarías?</p> <p>3.- ¿Todas las aplicaciones funcionan perfectamente?</p> <p>4.- ¿Es fácil identificar las tareas a realizar y el acceso a los recursos que se necesitan?</p> <p>5.- ¿Descargar y colgar documentos es una operación que estás perfectamente indicada y es operativa?</p> <p>6.- ¿El curso invita a la utilización de diferentes lenguas sin crear confusión?</p>
7ª Fases	Modificar Curso de Escritura Científica Multilingüe en la plataforma Moodle, incorporando los cambios consensuados la reflexión colectiva anterior

Tabla 1: Fases y tareas del OCW para la enseñanza de ensayos multilingües (30 de diciembre de 2017)

Una vez vista la estructura que tiene el Curso, se va a poner de manifiesto los antecedentes que tiene este OCW, para así, llegar a unas conclusiones que se exponen en el último apartado.

EVIDENCIAS

Un modelo inclusivo de la competencia comunicativa verbal en la universidad, es siempre un modelo intercultural, es decir, explicativo del acto comunicativo humano, entendido como interacciones personales en diversidad de contextos culturales, que despliega operaciones lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y sociales, tal y como se explica en el Modelo Metasociocognitivo de la Composición Escrita (Arroyo 2009b, Arroyo y Hunt, 2011, Arroyo, 2015a). Es esta competencia comunicativa la que hace





posible la adaptación del ciudadano a los diferentes esquemas culturales que integra las sociedades multiculturales. Por lo que la competencia comunicativa verbal intercultural, en el mundo actual, es multilingüe, es decir, con la peculiaridad añadida de funcionar con diferentes lenguas de forma simultánea (Canagarajah y Jerskey, 2009).

En esta línea se desarrolló el Proyecto de Innovación: “Elaboración de materiales didácticos para el desarrollo de competencias multilingües y tecnológicas en la composición escrita” (Código: 07-02-05). Con este proyecto se implementó un Seminario de Escritura Científica (presencial) durante el curso 2008/2009 y 2009/2010. Seguidamente, los recursos generados en estos seminarios se aplicaron en el Proyecto de Innovación: “Virtualizar un Programa de Escritura Científica Multilingüe” (Código 10-11); incorporando, además, el componente tecnológico al desarrollo escritor intercultural del universitario. Posteriormente con el Proyecto de Innovación: “Aplicación, evaluación y adaptación de un seminario virtual de escritura científica multilingüe” (Código 12-46), se implementó y evaluó el Seminario de Escritura Científica Multilingüe en la Plataforma Moodle dentro del Plan de Virtualización de las Universidad de Granada para la Asignatura de Didáctica de la Titulación del Grado de Educación Primaria. La finalidad de este proyecto fue comprobar los efectos del programa en los resultados de aprendizajes de competencias escritoras científicas de los estudiantes y realizar las adaptaciones oportunas para mejorar su calidad.

Todo lo que se ha descrito anteriormente tiene la finalidad de ofrecer, a nivel universitario, una propuesta didáctica para el aprendizaje de la escritura de ensayos científicos, de un modo multilingüe.

Y después de este último apartado se da paso a las conclusiones.

CONCLUSIONES

Comprobados los resultados, es importante señalar que este OCW se está ofertando como actividad formativa complementaria en el Master de Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como en asignatura troncales del Grado de Educación Primaria, de Educador Social y de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Granada. Igualmente se ha incluido en la oferta de actividades de los siguientes Programas de Doctorado: Programa oficial de Doctorado en Ciencia de la Educación de la Universidad de Granada y Programa oficial de Doctorat en Educació/Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por último señalar la implicación, en el mismo, de profesores de diferentes universidades tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido señalar instituciones tales como: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Zaragoza y Universidad de Murcia (España), University of Portsmouth (Reino Unido), Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania), Università Degli Studi Di Firenze (Italia), Anadolu University, Eskişehir (Turkia), Universidad “El Bosque” y Universidad de Colombia (Colombia), Universidad Autónoma de Yucatán y Secretaría de la Cultura y las Artes



de Yucatán (Mexico); y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile).

Sin duda, el interés despertado por la enseñanza de competencias escrituras a nivel internacional, sugiere la necesidad de continuar este proyecto comprobando la eficacia de este programa con muestras de diferentes entornos culturales y diferente niveles de dominio de las lenguas, así como su adaptación a diferentes niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded-Gómez, J.I. e Infante-Moro. A. (2009) *Buenas prácticas de teleformación en las diez universidades andaluzas*, Netbiblo, La Coruña.
- Arroyo, R. (2008) “La enseñanza multilingüe e intercultural de la composición escrita”, *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*, Granada, Nativola.
- Arroyo, R. (2009) “Enseñanza Inclusiva de Competencias Escritoras Interculturales”, *Lectura Para todos*. AECL y CELEI, Santiago de Chile.
- Arroyo, R. (2009) “Escritura Multilingüe y Ciudadanía Digital”, *Educación Movilidad Virtual y Sociedad de conocimiento*, Nativola, Granada.
- Arroyo, R. (2009) *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Nativola, Granada.
- Arroyo, R. (2015) *Modelo Didáctico Intercultural. Hacia la creación de comunidades de sentido*, <http://reflexividadpedagogica.blogspot.com.es/>
- Arroyo, R. y Hunt, C. (2011) “Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model”, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6, pp.19-38. (www.socialSciences-Journal.com)
- Arroyo, R; Jiménez-Baena, A. Hunt, C.Y. y García, J.B. (2012) “Las exigencias de las sociedades del conocimiento: política educativa europea”, *Respuestas Emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Universidad de Granada, Granada,
- Auer, P. & Wei, L. (2017) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Vol. 5, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston.
- Bordieu, P: *El oficio del científico. Ciencia y reflexividad*. Anagrama, Barcelona, 2003.
- Fundación Universia (2017). *OCW Universia*. Recuperado de <http://ocw.universia.net/es/>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Jakobs, E.M. & Perrin, D. (2014). *Handdbook of Writing and Text Production, Vol. 10*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston.

Kotthoff, H. & Spencer-Oatey, H. (2017) *Handbook of Intercultural Communication, Vol. 7*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston.

Mehler, A., Romary, L. & Gibon, D. (2012) *Handbook of Technical Communication, Vol. 8*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston.

OPEN COURSE WARE UGR, (2016) Universia y OCW Consortium. <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>.



EDUCACIÓN INCLUSIVA Y M-LEARNING: OPORTUNIDADES Y RIESGOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

GARCÍA TUDELA, PEDRO ANTONIO

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España
pedro21195@gmail.com o pedroantonio.garcia4@um.es, España

Resumen. A partir de la presente revisión teórica se realiza un exhaustivo análisis de los contenidos relativos a la mejora de la calidad de la educación inclusiva a partir de metodologías emergentes con sustento en las TIC como el M-Learning o Mobile Learning (aprendizaje móvil). Es decir, la utilización de dispositivos y aplicaciones digitales dentro y fuera del contexto escolar.

Además de estudiar temas como la inclusión en educación, las TIC, etc. Se reflejan los diferentes beneficios que dicha metodología puede brindar al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ordinaria de cualquier centro escolar con alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

El hecho de que el M-Learning con fines de mejora de la inclusión educativa sea una metodología novedosa, tiene como consecuencia la ausencia de numerosa bibliografía disponible sobre propuestas didácticas, hallazgos empíricos, etc. Lo cual dificulta el proceso de desarrollar propuestas propias teniendo como base los resultados de otras similares. No obstante, en la presente aportación se reflejan consideraciones prácticas y pertinentes a la temática analizada.

Palabras clave: Inclusión educativa, Necesidades Educativas Especiales (NEE), Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Mobile Learning, calidad educativa.





INTRODUCCIÓN

La finalidad que cualquier centro educativo persigue incondicionalmente de su titularidad, contexto, etc. es la de brindar el óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumnado se pueda desarrollar de la mejor manera posible. Para garantizar este objetivo, es decir, el de mejorar la calidad educativa ofrecida, se tiene la posibilidad de decidir qué metodologías, recursos y estrategias utilizar con el grupo pertinente.

Un sistema educativo que se basa en el principio de trabajar en el aula a través de competencias, es debido a que el centro escolar actúa como un claro reflejo de la sociedad. Por dicha razón, obviar la presencia y la posibilidad de complementar la actividad docente con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC a partir de ahora) consigue alejarse de la principal finalidad explicitada inicialmente.

Por otro lado, la educación debe atender y velar por el adecuado desarrollo académico, personal, social y emocional de cualquier alumno, independientemente de su idiosincrasia. Por lo tanto, el hecho de contar en el aula con la presencia de alumnos con algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE), no ha de ser razón para delegar totalmente la responsabilidad; ignorar sus dificultades, etc. Se ha de adquirir un compromiso que mejore su bienestar en el aula, el cual posibilitará el alcance de las metas previstas.

El concepto general de TIC, inclusión educativa y NEE son términos sobre los que se han efectuado numerosos y relevantes estudios. Por esa misma razón se pretende desarrollar un pormenorizado análisis de las principales fuentes bibliográficas que traten la temática en cuestión.

OBJETIVOS

Mediante la realización del presente trabajo se pretenden alcanzar de manera satisfactoria los objetivos previstos, los cuales se exponen a continuación:

1. Analizar la bibliografía más destacada relativa a la temática en cuestión para extraer los hallazgos más significativos.
2. Reflejar unas reflexiones deliberadas sobre posibles implicaciones futuras utilizando el m-learning con alumnos que presenten NEE para mejorar su calidad educativa.

DESARROLLO

¿Qué y cuáles son las necesidades educativas especiales (NEE)?

El término NEE aparece como consecuencia de velar por el cambio de mentalidad no solo profesional, sino social que existía respecto a la educación especial.



La primera ocasión que se menciona el término en cuestión es en 1978 a través del informe Warnock, a partir del cual se delibera acerca de los conceptos: educación, educación especial y NEE (De la Iglesia, 2001).

Tal y como se explicita en López (2015), la razón principal por la que se consideró necesario dicho consenso era para desmitificar la educación especial tal como era entendida y por consiguiente, favorecer la reflexión social y establecer unas pautas de actuación que mejorasen la calidad educativa del alumno que presentase cualquier tipo de discapacidad o dificultad del aprendizaje.

Son diversos los trabajos (Parra, 2010; González, 2009; Parrilla, 2002) que tratan el origen y la trayectoria escolar de los alumnos con NEE. El inicio parte de la segregación de los alumnos con discapacidad, llegando incluso a rechazarlos y abandonarlos. Seguidamente, se desarrolla lo que se denominó la escuela especial (1828) a partir de las conclusiones extraídas por Tirad referentes a las posibilidades de educar a las personas con discapacidades.

Antes de llegar a lo que se conoce como Educación Especial, se trabajó teniendo en cuenta la base conceptual de la pedagogía terapéutica, la que destaca por las disidencias producidas entre médicos y maestros a la hora de dar soluciones pedagógicas.

En cambio, en la Educación Especial (modelo del déficit) se generó la capacitación del profesorado, de programas específicos, etc. que atendiesen la formación del alumno con discapacidades en aulas especiales de centros ordinarios, ya que la presencia de alumnos con alguna discapacidad en un aula común era vista como un obstáculo. El informe Warnock ya mencionado fue la piedra angular de mejorar la normalización de la educación especial dando lugar a la educación integrada.

Por último, actualmente se persigue cambiar de paradigma hacia una educación inclusiva, en la que conviva y se desarrolle todo el alumnado incondicionalmente de la idiosincrasia de cada uno.

Concretamente, el término NEE queda definido según Luque (2009) como: “las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos.” (p. 210).

Teniendo como sustento teórico a García (2013), cabe destacar que las diferentes NEE tienen diferentes grados y tipos debido a la individualidad del alumno, de manera general son las siguientes: trastornos graves del desarrollo; discapacidad visual, intelectual, auditiva, física; trastornos de la comunicación; trastornos del espectro autista; trastornos graves de conducta; trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad; otros trastornos mentales que afectan a los procesos cognitivos, emocionales y/o sociales y enfermedades raras y crónicas.





¿Qué se ha de entender por educación inclusiva?

Cualquier sistema educativo tiene el claro desafío de proveer al alumnado un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, a partir del cual pueda desarrollarse de manera adecuada. Si dicho proceso educativo se le añade la concepción de inclusivo, cabe destacar que este debe “hacer efectivo para todos el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social.” (Parra, 2010, p. 81)

Tal y como se acaba de especificar, la educación inclusiva conlleva valorar el término de derecho, a ello se hace alusión en Echeita y Ainscow (2011), concretamente señala que Naciones Unidas (2006) habilita el carácter de derecho a dicho paradigma, por lo que tiene que existir una voluntad política.

El término de educación inclusiva es un concepto tratado por diversos autores (Barrio, 2008; Parra, 2010; Torres, 2017;), del análisis de estos trabajos se puede concluir que la educación inclusiva debe permitir la participación del alumnado con NEE en el aula ordinaria de manera normalizada, atendiendo de manera precisa a sus necesidades para de esta forma dar respuesta con las metodologías, recursos, estrategias y sistemas de evaluación más pertinentes al alumno y a la situación concreta.

En la ley educativa actual, es decir, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se especifican determinados aspectos conectados con la inclusión educativa. Algunos de ellos son: en el artículo 9 (proceso de aprendizaje y atención individualizada) se detalla que se debe garantizar el desarrollo adecuado de cada alumno ofreciendo una atención personalizada como consecuencia de la diversidad latente; el artículo 14 está dedicado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y determinadas medidas que se han de valorar y en el artículo 7 hay varios objetivos relacionados con la inclusión, sobre todo el d) “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas.” (p. 19354).

¿Qué metodologías se suelen utilizar para mejorar la inclusión educativa?

Existe una extensa bibliografía sobre las bases metodológicas para defender un paradigma educativo inclusivo. Concretamente, en este análisis teórico se han tratado diversos trabajos teóricos y propuestas didácticas en Primaria (González, Vázquez y Rodríguez, 2000; Ríos, 2006; Save the Children [Solla], 2013; Aured, 2014), entre todos ellos surgen puntos de convergencia, pero no instrucciones generalizables. La causa principal de ello es la idiosincrasia de cada clase y alumno.

No obstante, sí que se obtienen coincidencias como que se debe brindar una especial atención individualizada a los alumnos que presenten NEE, de la cual se extraerán las adaptaciones curriculares pertinentes. Para ello se debe tener el respaldo de un equipo interdisciplinar y de las familias para lograr el óptimo estado inclusivo



del alumno en cuestión. Además también son necesarios dichos agentes para realizar revisiones constantes sobre las decisiones (de metodologías, recursos, estrategias, etc.) tomadas.

A pesar de lo recién señalado, es decir, de que no se pueden dar instrucciones generalizables, sí que se pueden tener en cuenta ciertas experiencias desarrolladas para poder guiar la que se pretenda realizar. En la red existen numerosas revistas, blogs, documentos oficiales, etc. que contienen gran número de propuestas desarrolladas y el análisis de las mismas, recursos útiles, etc. Por ejemplo: proyecto “patios para la igualdad” (<https://goo.gl/xp2PJ3>); blog entrepasillosyaulas (<https://goo.gl/h1CJpF>); Educarex (<https://goo.gl/rjLESZ>), entre otros.

¿La inclusión educativa es compatible con las TIC?

Entendiendo el centro escolar como el reflejo latente de la sociedad, sería inconcebible pensar este sin la presencia y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC a partir de ahora), no solo para educar en ellas, sino con ellas y aprovechar sus múltiples beneficios.

Tal y como expone Cabero (1999, citado en Azorín y Arnaiz, 2013) La mera presencia de las TIC en el aula no tiene por qué ser respuesta a diferentes retos, pero el uso adecuado de ellas sí que puede mejorar la calidad educativa de los compañeros con NEE, es decir, favorecer su estado de normalización; ofrecer unos recursos más accesibles, facilitar la comunicación y la información, etc. Lo que podría considerarse un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), o sea, ofrecer diferentes recursos y métodos para que los alumnos aprendan y muestren su aprendizaje (Alba, 2012)

La implementación de una metodología complementada con las TIC no solo tiene por qué mejorar el proceso educativo del alumno, sino que como se especifica en Rodríguez y Arroyo (2014) también se verá beneficiada “su calidad de vida en los ámbitos personal, emocional, afectiva, laboral y profesional” (p. 112).

El uso de las TIC en el aula debe estar deliberado y organizado, ya que se pueden presentar ciertos inconvenientes durante su utilización, por ejemplo: sobrecarga de información; sensación de agobio; ausencia de buenas prácticas por falta de formación docente, etc. (Montes, 2010). Así como dificultades varias dependiendo de las NEE que presente el alumno (difícil accesibilidad, ausencia de motivación, etc.).

¿Qué es el M-Learning?

El término TIC engloba números recursos físicos y digitales, en este trabajo se opta por focalizar sobre los dispositivos y las aplicaciones móviles (apps), ya que habilitan el trabajo del alumno en cualquier lugar y momento. Ello es lo que se conoce como Mobile Learning (Aprendizaje móvil) o M-Learning.





Teniendo en cuenta diversos trabajos (Mehdipour & Zerehkafi 2013; Elias, 2011), se puede afirmar que el uso de una metodología basada en el M-Learning puede ocasionar determinados beneficios, entre los que destacar: singularización de la enseñanza; disponible sin condiciones de espacio y tiempo; incremento de la motivación hacia el aprendizaje, entre otros.

¿Puede ser el M-Learning una nueva oportunidad para mejorar la inclusión dentro y fuera del aula?

El hecho de que los dispositivos móviles (sobre todo smartphones, tabletas y ordenadores portátiles) sean unos utensilios conocidos desde los primeros años de vida, puede motivar al alumnado debido a la fluidez de utilización que tienen. Ello ligado a numerosas ventajas señaladas en diferentes trabajos (Fernández y Rodríguez, 2010; Fernández, 2013; Mauri y Selga, 2016) hacen del buen uso del M-Learning una oportunidad valorable para mejorar el proceso de de inclusión y por ende de enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEE. Ciertas ventajas destacables son: accesibilidad a los dispositivos mediante gestos, voz, función de zoom, selector de contraste e iluminación, etc.; uso de subtítulos y lengua de signos; tecnología asistencial complementaria para las limitaciones motoras; interfaces sencillas para evitar distracciones; uso de gráficos y pictogramas; contenido multimedia atractivo, entre otras posibilidades.

La formación docente en la materia en cuestión es un hecho esencial, ya que se tiene que saber responder a cualquier imprevisto que se pueda ocasionar antes y durante la puesta en práctica. La utilización del M-Learning no ha de suponer para el centro escolar un gran reto, ya que según Mauri y Selga (2016) gran número de apps pueden ser accesibles a alumnos con diferentes dificultades; se pueden utilizar en cualquier asignatura; el precio de las apps suele ser gratuito o muy bajo; posibilitan el trabajo de competencias básicas (sobre todo la comunicativa, autonomía e iniciativa personal...); etc.

CONCLUSIONES

Cualquier sistema educativo y por lo tanto, centro escolar vela por desarrollar óptimas prácticas docentes que favorezcan el adecuado desarrollo holístico de todo el alumnado, incondicionalmente de las NEE que presente. Para ello se cuenta con un gran número de metodologías, recursos, sistemas de evaluación, etc. los cuales deben ser seleccionados atendiendo a criterios idiosincráticos del grupo, de cada alumno y del contexto del centro escolar.

Unos de los recursos más emergentes en el aula y que no han de conllevar un gran reto para el centro escolar son los dispositivos y las aplicaciones móviles. Estas pueden brindar numerosos beneficios a los alumnos con NEE tal y como se ha analizado anteriormente, pero para ello se debe hacer un uso responsable, sistematizado y deliberado. De otra manera se podrían extraer prácticas nefastas y la aparición de diversas dificultades.



El hecho de que el M-Learning sea una manera de trabajo relativamente novedosa por la escasa bibliografía existente y por lo tanto, propuestas didácticas llevadas a cabo, desde este trabajo se alenta a desarrollar experiencias basadas en el aprendizaje móvil con el fin de mejorar la inclusión educativa y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Para introducir el Mobile Learning en el aula de Educación Primaria teniendo en cuenta las escasas experiencias didácticas a partir de las que basarse y guiar la propia, se recomienda realizar breves intervenciones, las cuales hayan estado deliberadas por un equipo en el que tenga representación la familia. Además, estas primeras prácticas basadas en el M-Learning tienen que presentar una revisión, análisis y reflexión constante de su uso, para así garantizar la adecuada puesta en práctica.

Por lo tanto, las oportunidades que puede brindar el aprendizaje móvil son las causas que deben motivar a los docentes a acercar la realidad social latente al aula, en este caso los dispositivos móviles. Para de esta forma generar una situación favorable hacia el aprendizaje por parte de cualquier escolar independientemente de su singularidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M.T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <https://goo.gl/TbPzqn>
- Aured, A. (2014). El cuento y el cómic como estrategias didácticas para la inclusión en educación primaria. En C.J. Gómez y A. Escarbajal (Eds.), *Calidad e innovación en Educación Primaria* (pp. 323-330). Murcia: Editum. Recuperado de <https://goo.gl/FgJ2rL>
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Etia@net*, 1(13). Recuperado de <https://goo.gl/Ao4F3R>
- Barrio, J.L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://goo.gl/Ay567B>
- De la Iglesia, B. (2001). En otras palabras...Necesidades educativas especiales. *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial 2001* (pp. 879-886). Recuperado de <https://goo.gl/kC1PVx>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado de <https://goo.gl/RZ4NxY>





- Elias, T. (2011). Universal Instructional Design Principles for Mobile Learning. *The International review of research in open and distributed learning*, 12(2). Recovered from <https://goo.gl/s2EYh>
- Fernández, A. (2013). Sistemas de Mobile Learning para alumnado con Necesidades Especiales. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <https://goo.gl/jYddzR>
- Fernández, A. y Rodríguez, M.J. (2010). Plataforma móvil de apoyo al aprendizaje en Educación Especial. *Educação, Formação & Tecnologias, extra1*, 14-23. Recuperado de <https://goo.gl/8gLGLV>
- García, F.J. (2013). Detección e intervención coordinada desde el ámbito educativo. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 22, 27-33. Recuperado de <https://goo.gl/tj03G>
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En M.R. Berruezo y S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 429-440). Navarra: Universidad pública de Navarra. Recuperado de <https://goo.gl/8mHb1V>
- González, M.H., Vázquez, A. y Rodríguez, A.M. (2000). “La aventura de Pecas”: divulgación del braille en un aula de Educación Primaria. *Integración: revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 34, 24-31. Recuperado de <https://goo.gl/qHd6gZ>
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en supervisión educativa: revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado de <https://goo.gl/iqRvyf>
- Luque, D.J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (3-4), 201-223. Recuperado de <https://goo.gl/wB1jiD>
- Mauri, E. y Selga, M. (2016). Análisis de experiencias educativas con tabletas digitales para una educación inclusiva. *EDUTECH: revista electrónica de tecnología educativa*, 56, 48-59. Recuperado de <https://goo.gl/hiAxCb>
- Mehdipour, Y. & Zerehkafi, H. (2013). Mobile Learning for Education: Benefits and Challenges. *IJCER: International Journal of Computational Engineering Research*, 3(6), 93-101. Recovered from <https://goo.gl/5kwDyD>
- Montes, A. (2010). Un buen recurso escasamente utilizado, las TIC en las aulas de Educación Primaria. *Hekademos: revista educativa digital*, 7, 71-94. Recuperado de <https://goo.gl/3EosYN>



- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84. Recuperado de <https://goo.gl/PUECVf>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de <https://goo.gl/XtQqKo>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Ríos, M. (2006). Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de Educación Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://goo.gl/4TvS9s>
- Rodríguez, M. y Arroyo, M.J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126. Recuperado de <https://goo.gl/RcXV2g>
- Save the Children (Solla, C.). (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the children España. Recuperado de <https://goo.gl/JzTC3K>
- Torres, B.E. (2017). Sistema CEDA: evaluación alternativa para una enseñanza inclusiva. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://goo.gl/4Nc8D4>



EL PROFESORADO DEL ALUMNADO CON NEE EN LA FORMACIÓN DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

BALLESTEROS RUIZ, MARÍA DEL MAR¹, LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO²

Universidad de Granada, España²
²juanlope@ugr.es

Resumen: Actualmente, los estudiantes tienen un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el profesorado un guía o mediador entre el aprendizaje y el estudiante. Este modelo aparece junto con las nuevas tecnologías, creando un entorno personal de aprendizaje.

La formación del profesorado es un aspecto muy importante para que este modelo funcione correctamente, más aún, si hablamos del aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.

El profesorado ha de manejar las nuevas tecnologías así como conocer los entornos personales de aprendizaje para poder crear el ambiente adecuado. Para ello, debemos instaurar medidas para la formación del profesorado en estos ámbitos.

Palabras clave: formación, profesorado, NEE, PLE, alumnado.





INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el entorno educativo se centra en el aprendizaje y en el papel activo y del estudiante, asumiendo el profesor una función mediadora, de facilitación y de guía. Este modelo constructivista surge con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Se crea el entorno personal de aprendizaje o PLE (Personal Learning Enviroment).

Marjanovic (1999) señala la efectividad del uso de recursos digitales en el aula como herramientas de aprendizaje y nuevas estrategias de enseñanza. No cabe duda, de la gran utilidad que suponen para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), en tanto aportan la posibilidad de proporcionar una enseñanza individualizada y adaptada. De esta forma, el aprendizaje se enriquece con lo que se ha denominado Entorno Personal de Aprendizaje (Attwell, 2007).

Como aplicación educativa, los PLE se disponen como modelos que posibilitan el autoaprendizaje a partir de los recursos de la web, en la que el estudiante es el protagonista, pudiendo incluso marcar sus objetivos y las pautas para conseguirlos. Aunque la idea del PLE incluye todos los recursos que el estudiante emplea para aprender, si nos centramos en un ámbito más teórico, abarcaremos el PLE desde todas las herramientas digitales que van a favorecer el aprendizaje (Chaves, Trujillo & López, 2015).

PLE Y EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La comunidad educativa debe afrontar el nuevo desafío de atender a la diversidad del alumnado que hay en las escuelas. La formación del profesorado es uno de los aspectos a tener en cuenta para atender a esa diversidad. Al analizar diversas investigaciones, se puede concluir que crear un PLE para nuestros estudiantes con NEE y trabajar con recursos web puede proveer mucho el aprendizaje.

Nos hallamos en un momento de ajuste, en el que el objetivo de la escuela es ofrecer las mismas oportunidades a los estudiantes, para que su acceso al currículo sea apropiado. La escuela debe reinventarse y unirse al avance tecnológico que se está viviendo en la actualidad. Se origina un cambio en cómo los profesores atienden a los alumnos con NEE, pasando de que estos estudiantes estén en un aula de apoyo separados de la clase o que asistan al aula ordinaria, donde trabajarán los dos profesores coordinados y favoreciendo en el aprendizaje de estos estudiantes.

Pese a que lentamente, la situación va cambiando, aún queda un largo camino para que los profesores conozcan y aprendan los diferentes usos que la tecnología puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto ha provocado un ajuste de la estructura interna de los centros escolares, tanto en el rol del alumnado como en el rol del docente. Éste deja de ser una fuente de



conocimiento y pasa a ser el guía de sus estudiantes, facilitándoles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y habilidades (Salinas, Pérez y de Benito, 2008). Estas herramientas y recursos van a dar lugar a que cada estudiante obtenga su PLE. Particularmente, para Salinas (2008) los cambios de rol de alumno y profesor requieren fundamentalmente:

- Progreso de competencias tecnológicas y comunicativas por parte de todos los usuarios, que incluirían, los docentes y los estudiantes.
- Soporte y guía para la adecuada percepción de ese ambiente de comunicación.

En las siete competencias clave aparece una relativamente nueva que se denomina la competencia digital y que no sólo involucra el manejo de las herramientas tecnológicas, sino el desarrollo de habilidades como tener una actitud crítica en la elaboración y utilización de contenido, junto con el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo. Estas habilidades deben ser desarrolladas por los profesores, que serán los que elaborarán un PLE ajustado para cada alumno.

Los profesores son los encargados de conseguir que los estudiantes con NEE puedan llegar a tener un mínimo de autonomía, así como que sean capaces de trabajar con sus compañeros y que adquieran habilidades sociales, creando situaciones de aprendizaje para formar personas críticas y autónomas con las competencias necesarias para desenvolverse a lo largo de su vida.

Así, el PLE sería una nueva perspectiva de ver el aprendizaje que facilitaría la adquisición de esta competencia digital, que reconoce la existencia de un entorno personal de aprendizaje permanente (Adell y Castañeda 2010), edificado y compartido por otros estudiantes o profesores que forman parte de nuestro entorno personal y social.

Para Salinas (2004), que las innovaciones educativas triunfen o no, va a depender de cómo interpreten, determinen y den forma a estos cambios propuestos, los distintos agentes educativos. Las nuevas formas de aprender deben ser conciliadas con las nuevas formas de enseñar, este trabajo será responsabilidad del profesorado. Ya no es suficiente con incorporar algunos elementos tecnológicos al aula, sino que se debe rediseñar toda la programación, teniendo siempre en cuenta que contamos con un PLE indispensable para el correcto desarrollo del alumnado.

Cuando los profesores comiencen a trabajar los recursos web con los estudiantes, previamente deberán tener en cuenta una serie de elementos. Estos son:

- El conocimiento previo que el estudiante tenga.
- Cómo el estudiante maneja la información que le llega.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Qué habilidades sociales posee.
- Cómo comprende la nueva información.

La formación del profesorado en el manejo de los PLE en los procesos de enseñanza-aprendizaje provoca dos realidades en los centros escolares

- Los profesores poseen escasa capacitación tecnológica. Deben aprender no sólo a manejar los equipos sino a utilizarlos con unos fines educativos, conociendo en qué consiste un PLE y cómo se elabora.
- El uso no didáctico que le dan a las TIC con las que cuentan en el centro escolar, la cual debería estar diariamente en el aprendizaje de los alumnos con NEE.

Estas realidades debemos mejorarlas instaurando medidas para la formación del profesorado sobre el PLE para que sean capaces de plantearlo y evaluarlo, permitiendo a los estudiantes desarrollar su propio PLE teniendo en cuenta su ritmo y necesidades.

Con todo esto, se producirá un cambio importante donde el profesor será un creador de escenas de aprendizaje y entornos comunicativos y el alumnado será el constructor activo de su proceso de aprendizaje.

Los profesores han de adquirir la capacidad de trabajar con las nuevas tecnologías, ya que como afirma Collins (1990), las TIC provocan un cambio a largo plazo, ya que además de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, son herramientas que llegan a ser parte de un modelo de trabajo.

Con el uso de las TIC aparecen numerosas ventajas, ya que no nos preguntamos únicamente su utilidad en el ámbito escolar, sino que surge la importancia que tiene a lo largo de la vida; ya que el uso de las TIC va a aumentar las capacidades comunicativas, expresivas y metódicas del entorno de enseñanza y aprendizaje. Con ello, se pueden apuntar como conclusiones que:

- Las TIC crean formas de aprendizaje, improbables de conseguir sin su utilización, en tres dimensiones; afectiva, social y conceptual. Estas herramientas se han convertido en un elemento clave para la motivación de los estudiantes, mejorando la atención, sobre todo en los estudiantes con NEE.

- Las TIC son absolutamente necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que la sociedad en la que vivimos estos recursos web forman parte del desarrollo personal y social de los estudiantes.



El profesorado del alumnado con NEE en la formación de los entornos personales de aprendizaje

- Las TIC permiten que los estudiantes tengan el acceso a fuentes fiables o que puedan realizar una comunicación del trabajo propio a audiencias diversas (McMillan Culp, Honey y Spielvogel, 2003). Esto hace, que no solo se busque un conocimiento de las TIC, sino que se intente elaborar un modelo preciso de los tipos de usos del ordenador y los papeles que juegan en las mejoras de la educación (diSessa, 2000).
- Las TIC tienen un gran papel en el aprendizaje, primordialmente en el acceso a la información de estudiantes con NEE, ya que puede darse el caso de que en el ámbito familiar, especialmente en las zonas rurales, los estudiantes no tengan acceso a recursos web.

En una investigación realizada en California (EEUU), Cuban (2003) propone que menos de un 5% de los profesores que participaban en ella, utilizaban la tecnología en el desarrollo de su clases. En la «Encuesta piloto sobre la sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos» realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes con datos del curso 2000-2001, se establece que un 34% no sabría utilizar el ordenador como usuario y un 30% de los docentes utiliza las TIC como media.

El informe McKinsey (1997), en el Reino Unido, no manifiesta prácticamente ningún cambio en la contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las TIC entre 1989 y 1997, que ondea en ambos casos en torno a un 10%. La capacidad que tienen los profesores no garantiza que estas herramientas se usen, aunque parece ser que se ha quedado el uso de algunos programas, como los procesadores de texto. (Becker, 2000).

Algunos profesores resaltan una serie de obstáculos a la hora de utilizar las TIC en los centros escolares, algunos de ellos son;

- La antigüedad de los equipos y la falta de recursos para atender a los estudiantes con NEE, ya que normalmente suelen ser característicos para cada alumno.
- Las herramientas no se suelen ver como un medio para solucionar un problema, ya que no conocen cómo adaptarlos a su estilo de enseñanza y al estilo de trabajo de los alumnos (Crook, 1994).
- La formación inicial del uso de las TIC se considera muy escasa. Los profesores declaran que carecen de los conocimientos técnicos para poder manejar los nuevos recursos.
- Veen (1993) establece que cuando el contenido y la forma de trabajar no coincidían con la proposición del soporte informático y se desviaba mucho de lo establecido por el profesor, éste decidía no utilizar los soportes.





Crear un PLE y utilizar todas las herramientas de las que se disponga va a facilitar en gran medida que los profesores puedan conseguir el acceso al currículo de los estudiantes con NEE. Para estos estudiantes, las TIC facilitan el entrenamiento de las habilidades básicas y concretamente, para los estudiantes con discapacidad motora serán esenciales, debido a que en muchos casos sustituirán el lápiz y el papel.

Hadley y Sheingold (1993) explican la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en el valor educativo que los profesores le dan para el correcto aprendizaje del estudiante, además ellos establecen que el profesor se contagia del entusiasmo que muestran los estudiantes ante el uso de las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender al aprendizaje. En R. Roig & M. Fiorucci (Eds), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: MARFIL-Roma TRE Universita degli studi.
- ATTWELL, G. (2007). The Personal Learning Environments -the future of eLearning? ELearning Papers, vol. 2 no. 1.
- BECKER, H. J. (2000): «Finding from the Teaching and Computing Survey: Is Larry Cuban Right?», en Education Policy Analysis Archives, 8, 51, pp. 1-37.
- CHAVES BARBOZA, EDUARDO, TRUJILLO TORRES, JUAN MANUEL, LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO, Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación [en línea] 2016, (Enero-Sin mes) : [Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409006>> ISSN 1133-8482
- CROOK, C. K. (1994): Computers and the collaborative experience of learning. London, Routledge.
- COLLINS, A. (1990): Toward a design science of education. Technical report. New York, EDC/Center for Children and Technology.
- CUBAN, L. (2003): Oversold and Underused. Computers in the Classroom. MA, Harvard University Press.
- DISESSA, A.A. (2000): Changing Minds: Computers, Learning and Literacy. Cambridge, MA, MIT Press.



- HADLEY, M.; SHEINGOLD, K. (1993): «Commonalities and Distinctive Patterns in Teachers' Integration of Computers», en *American Journal of Education*, 101,3, pp. 261-315.
- MARJANOVIC, O.: Learning and teaching in a synchronous collaborative environment . *Journal of Computer Assisted Learning*. V 15. pp: 129-138. Blackwell Science Ltd, 1999
- MCMILLAN CULP, K.; HONEY, M.; SPIELVOGEL, R. (2003): «Achieving Local Relevance and Broader Influence», en G. D. HAERTEL; B. MEANS (eds.): *Evaluating Educational Technology. Effective Research Designs for Improving Learning*. New York, Teachers College Press, pp. 75-94.
- MCKINSEY AND COMPANY (1997): *The Future of Information Technology in UK Schools*. London, MCKinsey and Company.
- SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- SALINAS, J. (2008). Algunas perspectivas de los entornos personales de aprendizaje. TICEMUR 2008. III Jornadas Nacionales TIC y Educación, Lorca (Murcia).
- SALINAS, J., PÉREZ, A. Y DE BENITO, B. (2008). Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red. Madrid: Síntesis. Santamaría, F. (2010). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 18, 4860. Disponible en: <http://greav.ub.edu/de>



EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA PERSONAS CON INTELIGENCIA LÍMITE O “BORDERLINE”

FERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA JOSÉ ¹; CRISOL MOYA, EMILIO²; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, YESSICA³

Universidad de Granada, España

¹marifp@correo.ugr.es

²ecrisol@ugr.es

³ysancher@ugr.es

En la actualidad, en lo que concierne a nuestra sociedad, están sucediéndose numerosos cambios sobre todo en cuanto al ámbito tecnológico se refiere. Entre los más relevantes podemos ver: transformaciones en las formas de comunicarnos, han pasado de ser personales a virtuales; en el acceso a los distintos contenidos o a la información necesaria a lo largo de nuestras diferentes etapas evolutivas; etc. Es por esto por lo que se considera necesario la incorporación de las nuevas tecnologías (NNIT) en el ámbito educativo.

En las próximas líneas se recoge el proceso de diseño y elaboración de un material educativo que ha sido realizado para personas adultas con Inteligencia Límite (IL) teniendo siempre presente las características y limitaciones de este colectivo. Por eso, se ha optado por el diseño de un material accesible para este alumnado mediante el uso de un lenguaje comprensible para este alumnado y apoyándonos en imágenes ilustrativas para facilitar la adquisición de los contenidos. La finalidad del material es alcanzar una formación básica y adecuada en materia de informática que permita acercar las NNIT a estas personas mediante la discriminación acerca de su uso correcto e incorrecto para conseguir su máximo desarrollo personal y trabajando las consecuencias que tienen sus actos y sus actitudes virtuales; así como aprender a proteger su identidad..

Palabras clave: discapacidad intelectual, integración de tecnologías, inclusión, tecnología de la información, atención diversidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El concepto de discapacidad intelectual (DI), tal y como se denomina actualmente, ha ido evolucionando de manera favorable a lo largo de la historia. Esto se debe a su relevante influencia sobre otros sistemas clasificatorios como es: la clasificación internacional de las enfermedades (CIE) realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) o los Manuales Diagnósticos y Estadísticos de Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de psiquiatría (APA), entre otros.

Entre los años 1908-1958 el término utilizado para denominar a este colectivo era el de deficiente mental; mientras que entre 1959-2009 el término empleado fue el de retraso mental. Simultáneamente, durante estos años, en España se aplicaba los términos de “subnormalidad” y “minusvalía” para referirse a este colectivo de manera despectiva.

En los últimos años, y debido a la mayor comprensión y experiencia con la DI, se han producido cambios en aspectos como: el término, la definición, las características, el diagnóstico, etc., de esta discapacidad, según Schalock; Borthwick-Duffy; Bradley; Buntinx; Coulter; Craig; Gomez; Lachapelle; Luckasson; Reeve; Shogren; Snell; Spreat; Tassé; Thompson; Verdugo-Alonso; Wehmeyer & Yeager (2010, p.31),

() la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.

Asimismo, en el actual DSM-V (2013) se ha cambiado de ideología en cuanto al funcionamiento intelectual. Para ello ha dejado a un lado la evaluación y determinación del CI, para centrar su atención en la evaluación de funciones intelectuales como son razonamiento, resolución de problemas, aprendizajes académicos, entre otros.

Definición, causas, diagnóstico y características de la IL

La primera aparición del concepto “Borderline” o “retraso limítrofe” fue en el año 1961 y se les tuvo en cuenta como retrasados mentales hasta 1980. Fue a partir de ahí cuando el DSM ubicó a la IL en el apartado “otras condiciones que pueden ser foco de atención clínica”.

Según Neus Palos (2002), las personas con IL no tienen retraso mental, pero tampoco disponen de habilidades cognitivas y personales para enfrentarse a las exigencias del entorno como cualquier otra persona. Es la OMS la que establece que una persona con IL es aquella cuyo CI se sitúa entre 70-84, es decir, justo por debajo de lo que se considera normal (85-115), pero sin llegar a ser discapacidad. Además, presentan déficit en la capacidad adaptativa en al menos dos de las siguientes áreas: comunicación,



cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas, ocio, salud y seguridad.

Entre las causas que más predominan en este colectivo se encuentran (Artigas-Pallarés 2003, p.164):

- Inespecíficas, sin factor biológico observable.
- Lesiones cerebrales prenatales, perinatales, pos natales y epilepsias.
- Trastornos genéticos específicos. Fenotipos conductuales.
- Trastornos específicos del desarrollo neurocognitivo.
- Trastornos específicos del aprendizaje: dislexia, discalculia, etc.
- Trastornos generalizados del desarrollo.
- Otros trastornos del desarrollo.

Para diagnosticar la discapacidad intelectual límite (DIL) se debe de observar dos destrezas. Por un lado, la habilidad para aprender, pensar, resolver problemas, etc.; y por otro, observando si el niño o la niña tienen las destrezas necesarias para poder vivir de forma autónoma e independiente. De esta manera, se considera necesario detectar precozmente a las personas con IL para prestarle los apoyos necesarios que les permita desarrollar sus habilidades.

Además, este colectivo destaca por poseer una serie de características positivas entre las que se encuentran: la capacidad de repetir constantemente, de forma correcta y sin cansarse una operación o actividad previamente aprendida. Además, tienen un nivel de memoria intermedio; son exigentes con los horarios; se muestran responsables con las tareas que se les asignan; y la mayoría tienen aptitud para orientarse en la ciudad o desplazarse en el transporte público.

Ámbito académico, social y legislativo de las personas con IL

En base a lo argumentado, podemos afirmar, que las personas con IL o "Borderline" no tienen problemas para superar la Educación Infantil, pero es en la Educación Primaria donde se observa que carecen de la estructura mental necesaria para alcanzar los objetivos curriculares. Entre las dificultades para superar esta etapa se encuentran: dificultad para seguir las instrucciones del profesor, dificultad para comprender los conceptos y ejercicios de los libros de texto, dificultad para seguir el ritmo de trabajo de clase, etc.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Según Artigas (2007), el principal problema radica en que, en la mayoría de los casos, las dificultades de estos niños no han sido detectadas en el colegio porque pasan desapercibidos a pesar de que suelen presentar trastornos del lenguaje, dislexia, dificultad en el aprendizaje de la lectura o escritura, trastorno de déficit de atención o hiperactividad. Por lo que, al crecer con ese problema y no recibir la intervención educativa adecuada mediante las adaptaciones o los apoyos pertinentes, desarrollan menos capacidades que sus compañeros.

Debido a este desconocimiento e incompreensión del problema, por parte de educadores, profesionales y padres, estos usuarios quedan expuestos a la escasez de materiales adaptados y a la falta de comprensión, aspectos que pueden llegar a generar el abandono escolar. Además estas personas pueden llegar a experimentar situaciones de acoso escolar puesto que son el centro de comentarios por parte de sus compañeros.

Entre los disabled que tienen que superar este colectivo se encuentran el reconocimiento o no de su discapacidad. Esto se debe a que actualmente las personas con IL o “Borderline” no pueden obtener el certificado de discapacidad debido a que no llegan al 33% necesario para poder beneficiarse de ventajas como: subvenciones, pensiones, acceso a una residencia, etc. Por lo que, entre otras cosas, las posibilidades de acceder al mundo laboral son muy difíciles a causa de que no pueden beneficiarse de las medidas de fomento al empleo; teniendo así que competir en las mismas condiciones que el resto de los trabajadores.

OBJETIVOS

Debemos de tener en cuenta que los objetivos no constituyen un elemento independiente dentro del proceso educativo, sino que son una parte muy importante durante todo este proceso puesto que son el punto de partida para seleccionar y organizar los contenidos; permitiendo de este modo la introducción de las modificaciones que sean necesarias durante el desarrollo de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la enunciación de dichos objetivos nos posibilita valorar cuál ha sido el progreso de los usuarios, así como determinar cuáles son los aspectos que deben ser reforzados. Por lo tanto los objetivos que perseguimos con la puesta en marcha de este Proyecto de Intervención (PI) representan las intenciones que se persiguen y encauzan el diseño y la realización de las actividades. Estos objetivos son:

GENERAL

- Responder a la necesidad de acercar las NN'TT a las personas con IL, mediante la discriminando acerca de su uso correcto e incorrecto con la finalidad de conseguir su máximo desarrollo personal.



ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar las consecuencias que tienen sus actos y sus actitudes virtuales; así como aprender a proteger su identidad.- Aprender a utilizar las NNTT haciendo uso de manera responsable, eficaz y eficiente, para prevenir situaciones de riesgo social en personas con IL.- No limitarse a mantener contacto con sus iguales a través de mensajería instantánea, sino establecer situaciones de comunicación reales.- Aprender a realizar otras actividades de ocio y tiempo libre para no depender exclusivamente de lo digital.- Ayudar y orientar a los familiares para prevenir un mal uso de las NNTT.
--------------------	---

Fuente: elaboración propia

Figura 1: Objetivos del Proyecto de Intervención.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El PI, aunque no sea ha podido llevar a la práctica debido al escaso tiempo del que hemos dispuesto, está planteado para que se desarrolle a través de voluntariado durante un trimestre.

Necesidades

Para determinar las necesidades acerca de este PI se ha utilizado una matriz DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) con la finalidad de valorar los puntos positivos y negativos, tanto a nivel interno como externo, de la puesta en marcha de este proyecto.

Competencias

El ser competentes en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, implica desarrollar un trabajo intelectual que incluya utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Para ello se perseguirá el desarrollo de las siguientes competencias:

- Capacidad para buscar información de interés personal.
- Ser capaz de comunicarse adecuadamente utilizando las redes sociales.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Ser capaz de trabajar de manera colaborativa.
- Ser capaz de valorar la importancia de las NNTT.
- Capacidad para distinguir entre situaciones o acciones peligrosas o no derivadas del uso de las NNTT.

Contenidos

Estarán orientados a que nuestro colectivo aprenda a utilizar de manera responsable las NNTT, especialmente los ordenadores y los Smartphone; así como las principales redes sociales Facebook y WhatsApp y la navegación por herramientas personales, como por ejemplo el correo electrónico. Estos contenidos se han determinado a partir de la observación directa durante el periodo de prácticas sobre el uso que hacen sobre dichas aplicaciones y los teléfonos móviles, además de valorar los posibles riesgos que puede acarrear no saber hacer un uso correcto del mismo.

Material

El material educativo que se va a utilizar para llevar a cabo este proyecto consta de tres recursos didácticos dirigidos a tres colectivos muy diferenciados (usuarios con IL, familiares de estos usuarios y el educador que llevará a cabo el PI). Estos tres recursos son:

- Libro-cuaderno de tareas para los usuarios con IL: se trata de un material adaptado para atender a este colectivo cubriendo la necesidad que nos ocupa. Para ello se crearon dos personajes adolescentes con la finalidad de que estos reflejaran de manera visual las acciones que deben de realizar los usuarios en cuanto al uso de las NNTT. Por lo tanto esto hace que se consiga un material con un diseño atractivo y en el cual se ha empleado un vocabulario adaptado al nivel intelectual de los usuarios.
- Guía para el educador o profesional responsable de la formación: en ella vienen recogidos todos los objetivos, contenidos, competencias, recursos, metodología y explicación de los diferentes talleres; así como un breve sumario sobre los aspectos más relevantes de las personas con IL.
- Tríptico dirigido a las familias y a la comunidad: se trata de un breve resumen acerca de los criterios más importantes para valorar un uso correcto o no, por parte de las personas con IL, sobre las NNTT.



Actividades

Las actividades planteadas se caracterizan por ser sencillas y con una temática atractiva y motivadora, con la finalidad de favorecer la implicación y el sentimiento de valía de los sujetos. Entre las actividades que realizarán se encuentran:

- Navegar por Internet buscando los derechos que tienen los usuarios de las NNTT
- Creación y uso de una cuenta de correo electrónico (Gmail).
- Navegar a través de YouTube.
- Elaboración de documentos con el procesador de textos Word.
- Utilización del buscador de Google para intereses personales o de imágenes, noticias, etc.
- Dialogar y responder acerca de los cuestionarios planteados.

Para que este PI produzca cambios beneficiosos en los destinatarios, consideramos imprescindible la implicación de las familias realizando un papel de colaborador con el educador, siendo necesario establecer unas sesiones donde el educador y los familiares puedan intercambiar información de manera paralela a la implementación del proyecto con los usuarios.

Metodología

Concretamente la metodología que se llevará a cabo para el desarrollo de este PI, se caracterizará por ser abierta, participativa y flexible. Además se caracterizará por ser integradora, ya que permite la unificación del conocimiento teórico y práctico mediante la utilización de materiales y propuestas planteadas por nosotros y considerando la asistencia y participación en estas requisitos imprescindibles.

Para este PI se han diseñado todo tipo de actividades con el objetivo de despertar el interés de los usuarios y favorecer la interacción con los compañeros, por lo que los diferentes agrupamientos que se realizarán serán: gran grupo para explicaciones, debates, asambleas, etc.; grupo pequeño para la realización de algunas actividades como por ejemplo murales; y trabajo individual mediante la realización de actividades que permiten afianzar conceptos, detectar dificultades y comprobar el nivel de los usuarios.

Debido al tipo de actividades propuestas los espacios que utilizaremos se caracterizarán por su flexibilidad y polivalencia.





La planificación del tiempo debe ser muy flexible, pero es conveniente tener un horario para que tomen conciencia de la regularidad de las actividades.

CONCLUSIONES

Las personas con cualquier tipo de discapacidad, y en especial las personas con DI, se encuentran con una sociedad que no comprende ni reconoce su discapacidad dándoles un trato de desigualdad o considerando que estas personas tienen una enfermedad que los diferencia de los demás y que los hace no aptos para ejercer cualquier actividad. Por lo que según la AAIDD (2010, p.222) *muchas de las personas con discapacidad intelectual y puntuaciones de coeficiente intelectual superiores intentan esconder su discapacidad pasando como “normales” o aparentando que son intelectualmente capaces, perdiendo así o incluso rechazando adaptaciones que podrían haber estado disponibles para ellos si su discapacidad hubiera sido identificada.*

Con la elaboración de este proyecto hemos podido comprobar que los recursos sociales son escasos debido al poco conocimiento de la IL y que los recursos de Salud Mental se encuentran saturados debido a la falta de profesionales. Consideramos que esta situación es muy negativa para este colectivo, ya que debería de estudiarse a estas personas para detectar si posee o no dicho trastorno y facilitarle los recursos necesarios para favorecer su desarrollo personal y psíquico. Otra dificultad a la que se enfrenta este colectivo es que no se les consideran beneficiarios de las ayudas que recoge la legislación vigente en cuanto a las personas con discapacidad. Esto se debe a que la IL, considerada de manera aislada, no llega a alcanzar el 33% necesario para obtener dichas ayudas, por lo que tendrían que poseer cualquier otra discapacidad para que la sumatoria de ambas alcance dicho porcentaje.

Debido a que, como hemos comentado anteriormente, vivimos en una sociedad con numerosos avances tecnológicos y con facilidad de acceso a la información independientemente del lugar donde nos encontremos; hemos considerado conveniente realizar este proyecto ya que las personas con IL pueden no discriminar acerca de cómo realizar un uso correcto de estas NN TT. También hemos considerado que este colectivo cuenta con escasos recursos materiales que puedan atender sus necesidades básicas, y más todavía cuando se encuentran relacionados con temas de actualidad como puede ser este que nos ocupa.

Por todas estas razones comentadas, nos hemos embarcado en realizar este PI con el objetivo de favorecer una inclusión normalizada de este colectivo en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antequera et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía (Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Equidad en Educación).



BOE núm. 289 (03/12/2003). Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

BOE núm. 312 (29/12/2007). Ley 56/2007, de 28 de diciembre, de Medidas de Impulso de la Sociedad de la Información.

Delgado, M y Gallén, C. (2006). *Normalidad y límite. Construcción e integración social del Borderline*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernández Guerrero, M. J. (2005). *Estudio histórico-crítico y dinámico del trastorno límite (Borderline) de la personalidad*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.

López-Ibor Aliño, J.J. y Váldez Miyar, M. (1995). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)*. Barcelona: Elsevier Masson.

Muñoz Sánchez, A. M. y Portillo Cárdenas, R. (2007). Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: elementos y modos de evaluación. *Apuntes de Psicología*, 25(2), pp. 111-128.

Ortega Escandell, E. (2004). *La Atención Educativa a Sujetos con Inteligencia Límite y/o con Trastorno Límite de Personalidad (Borderlines), dentro de la Diversidad Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pallarés Artiga, J. (2003), Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras de retraso mental. *Revista de neurología*, 36 (1), pp.161-167.

Palos, N. (2002) Personas con Inteligencia límite: Un colectivo en tierra de nadie. *MinusVal*, 132, pp.11-13.

Portillo, R. (2004). *Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: retraso mental ligero frente a retraso límite*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

Sanchis y Jarque (2011). Consulta de Psicología Inteligencia límite o "Borderline intelectual functioning". Recuperado (07.01.2017) de <https://goo.gl/iNSWFx>

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41 (4), pp.7-21.



FLIPPED LEARNING COMO EXPERIENCIA INCLUSIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JIMÉNEZ MILLÁN, AZAHARA¹; DOMÍNGUEZ PELEGRÍN, JAVIER²

Universidad de Córdoba, España

¹m32jimia@uco.es

²javier.dominguez@uco.es

Resumen: El presente trabajo es un estudio cuasiexperimental, cuantitativo y transversal cuyo objetivo es analizar si el enfoque *Flipped Learning* (también conocido como *Flipped Classroom* o aula invertida) se trata de un modelo que favorece la Educación Inclusiva. Para ello, se ha trabajado con una muestra de un centro educativo de Córdoba (España) compuesta por 40 estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria, dividida en un grupo experimental (modelo *Flipped Learning*) y otro control (metodología tradicional) en el área de lengua española. Los resultados muestran una dispersión menor del rendimiento académico de los alumnos del modelo *Flipped Learning*, en comparación con los alumnos del grupo control y una correlación moderada. A pesar de que los resultados obtenidos coinciden con experiencias previas, serían necesarios estudios empíricos contrastivos con muestras mayores o de mayor duración para poder afirmar de modo concluyente que el *Flipped Learning* es un modelo pedagógico más inclusivo que el tradicional, como sugiere el *Flipped Inclusion*.

Palabras clave: *Flipped Learning*, *Flipped Inclusion*; lengua española; Educación Primaria; Educación Inclusiva.





INTRODUCCIÓN

En materia de Educación Inclusiva, asistimos a un momento crucial, puesto que es perentorio alcanzar la congruencia necesaria entre la teoría y la práctica, que redunde en una educación que incluya a *todos* (Torres, 2010; Arthur-Kelly et al, 2013). En este sentido, mientras los documentos de referencia sobre atención a la diversidad (*Informe Delors*, 1997; UNESCO, 1994; Cast, 2011; Echeita, 2014) proponen que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) no reciban una formación radicalmente distinta a la de sus compañeros, en muchos centros encontramos, sin embargo, programas de diversificación curricular, aulas de adaptación curricular o de apoyo. Este contexto presenta una realidad en la que los alumnos con NEE se integran en los centros educativos ordinarios pero no en las aulas ordinarias.

Aunque se han producido progresos, como precisan Arthur-Kelly et al. (2013), queda mucho por hacer para que la realidad encaje con la “retórica”, puesto que si “la inclusión tiene que ver con la presencia, participación y progreso de todos los alumnos y alumnas” (Echeita, 2014, p. 19), consecuentemente “en las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo” (Torres, 2010, p. 80). Por tanto, deberíamos ser capaces no solo de incluir a *todos* en el aula sino de hacer todo lo posible para que todos progresen. En definitiva, como concluye Torres (2010), “no es cuestión de plantearse si se proporciona o no una educación inclusiva, sino el cómo llevar a la práctica este tipo de educación” (p. 85). En este sentido, proponemos el enfoque *Flipped Learning* como camino para conseguirlo y en esta dirección ubicamos nuestra propuesta.

El modelo *Flipped Learning* (FL) tiene su origen en 2007 en Colorado (Estados Unidos) cuando dos profesores de Química, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, decidieron grabar en vídeo sus lecciones y colgarlas en la red para los alumnos que no habían podido asistir a clase. Comprobaron que esto les permitía dedicar más tiempo en el aula a las necesidades de aprendizaje individuales de sus estudiantes. Por ello, decidieron cambiar la metodología tradicional: los estudiantes veían las explicaciones en casa y el tiempo de clase se dedicaba a resolver dudas, a la retroalimentación y a trabajos cooperativos en los que la presencia física del profesor sí es necesaria (Bergmann & Sams, 2014).

El FL es definido por Santiago (2015) como “un modelo pedagógico que transfiere determinados procesos fuera del aula y usa el tiempo de clase junto con la experiencia docente, para facilitar y potenciar procesos de adquisición y práctica de conocimientos en el aula” (§1). Dado que este enfoque tiene entre sus objetivos personalizar la enseñanza y atender los distintos ritmos de aprendizaje del aula y la educación inclusiva reclama el derecho de incluir en las clases ordinarias a todos los alumnos, el FL podría ser una opción adecuada para alcanzar una educación inclusiva real. En la literatura al respecto no existe ningún estudio que tenga entre sus objetivos determinar la utilidad del FL para la educación inclusiva; sin embargo, a nivel internacional, De Giuseppe y Corona (2017) desarrollan del concepto *Flipped Inclusion* como caso particular del FL, así como experiencias con niños con dificultades en el



aprendizaje en entornos *flipped* con buenos resultados tanto en motivación como en el desarrollo de las competencias de escolares de Primaria (Altemueller & Lindquist, 2017; Mc Crea, 2014).

OBJETIVOS

El **objetivo general** de nuestro trabajo es analizar si el enfoque *FL* se trata de un modelo pedagógico que favorece la Educación Inclusiva. Para ello, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- a) Comprobar si el enfoque *FL* promueve un mejor rendimiento académico que la metodología tradicional.
- b) Comprobar si mediante el *FL* los estudiantes con bajo rendimiento mejoran en comparación con la metodología tradicional.
- c) Comprobar si el *FL* propicia que el aprendizaje sea más duradero frente a la metodología tradicional.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para abordar el objetivo general de nuestra investigación, hemos trabajado con una muestra (no probabilística y dirigida) de 40 escolares de 4.º de Educación Primaria de un centro concertado de Córdoba capital (España). Todos ellos pertenecen a una población de referencia con un nivel socioeconómico medio. El 52% de los participantes son niños y el 47,5% son niñas, y su edad se sitúa entre los 9 y 10 años. La muestra está distribuida en un grupo experimental (n19) y un grupo control (n21).

La intervención didáctica va a constituir la variable independiente de nuestra investigación, de manera que mientras en el grupo experimental la intervención se ha realizado desde el enfoque *FL*, el grupo control ha asistido a una enseñanza desde el modelo tradicional. Por su parte, consideramos las siguientes variables dependientes:

- a) **El nivel de logro del aprendizaje.** Las puntuaciones de los pretest y post-test de ambos grupos nos informarán de este aspecto mediante el análisis estadístico de las medias aritméticas a nivel intragrupal e intergrupala y el análisis inferencial del coeficiente de correlación biserial puntual.
- b) **El carácter inclusivo del aprendizaje.** La desviación estándar nos indicará cómo de alejados están los resultados de los estudiantes de la media de su grupo; por tanto, nos ofrecerá datos sobre el rendimiento académico de aquellos con mayores dificultades en el aprendizaje.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- c) **La duración del aprendizaje.** Las medias del post-test a largo plazo nos informarán del dominio de los contenidos por parte de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Hemos utilizado dos tipos de instrumentos: los que miden el rendimiento académico de los participantes y los empleados en la intervención didáctica. Los primeros están constituidos por cuatro pruebas que los estudiantes han realizado antes de tomar contacto con la materia (pre-test). Tras la intervención didáctica, vuelven a contestar los mismos test (post-test) en las mismas condiciones en las que se desarrollaron los primeros. Los contenidos de las pruebas han sido los siguientes: la descripción de objetos, las conjugaciones verbales, el uso de la letra “h” y los prefijos. Con el fin de medir la durabilidad del aprendizaje, se realiza una última prueba (post-test a largo plazo) dos semanas después de haber concluido la intervención en el aula, en la que se incluyen todos los contenidos.

Por los que se refiere a los instrumentos empleados en la intervención didáctica, hay que distinguir entre los recursos para presentar los contenidos teóricos y las actividades prácticas. En el primer caso, hemos utilizado la aplicación *PlayPosit* (www.playposit.com) con el grupo experimental para alojar los vídeos que hemos realizado, mientras que con el grupo control los contenidos han sido expuestos mediante una explicación en el aula.

Sesiones	Grupo experimental	Grupo control
1	Pretest de la descripción y el verbo	Pretest de la descripción y el verbo
2	Pretest de la “h” y los prefijos Visionado de la descripción (en casa)	Pretest de la “h” y los prefijos
3	Actividades sobre la descripción Post-test de la descripción Visionado del verbo (en casa)	Explicación sobre la descripción Actividades sobre la descripción Tareas sobre la descripción (en casa)
4	Actividades sobre el verbo I	Corrección de tareas sobre la descripción Post-test de la descripción
5	Actividades sobre el verbo II Post-test del verbo Visionado de la “h” (en casa)	Explicación del verbo I Actividades sobre el verbo Tareas sobre el verbo (en casa)
6	Actividades sobre la “h” Post-test de la “h” Visionado de los prefijos (en casa)	Corrección de tareas sobre el verbo Explicación del verbo II Actividades sobre el verbo Tareas sobre el verbo (en casa)



7	Actividades sobre los prefijos Post-test de los prefijos	Corrección de tareas sobre el verbo Post-test del verbo
8	-	Explicación de la “h” Actividades sobre la “h” Tareas sobre la “h” (en casa)
9	-	Corrección de tareas sobre la “h” Post-test de la “h”
10	-	Explicación de los prefijos Actividades sobre los prefijos Tareas sobre los prefijos (en casa)
11	-	Corrección de tareas sobre los prefijos Post-test sobre los prefijos

Tabla 1. Cronograma de la intervención didáctica

Como se observa en la tabla 1, las actividades prácticas realizadas en cada grupo han sido las mismas, aunque el tiempo invertido en cada caso ha variado. Esta diferencia se debe a que el grupo control ha necesitado tiempo en el aula para las explicaciones, mientras que el grupo experimental ha accedido a las mismas mediante vídeos que han visto en casa. Se constata, por tanto, que el enfoque *FL* necesita menos tiempo de clase para abordar los mismos contenidos frente a la metodología tradicional.

EVIDENCIAS

Para dar respuesta al **objetivo general**, desarrollaremos a continuación los objetivos específicos, a través de los cuales conoceremos si ha mejorado el rendimiento académico y si el aprendizaje es más inclusivo y duradero. Para ello, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo e inferencial de los datos obtenidos de la muestra, y cuyos resultados nos guiarán hacia el objetivo general.





N	Descripción				Los verbos				El uso de la "h"				Los prefijos			
	Pretest		Post-test		Pretest		Post-test		Pretest		Post-test		Pretest		Post-test	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
1	4,3	2,3	8,3	3	5,4	1,5	7,1	3,2	6,8	8,0	9,6	6,4	2,8	4,1	6,9	8,4
2	6	4	8,5	5,8	4,1	2,1	8,8	6,6	6,8	6,8	9,6	9,2	3,8	6,4	9,2	8,7
3	5,6	2,8	8,8	4,8	4,7	3,8	7,8	5,9	5,6	4,0	9,2	8,4	4,4	4,1	8,7	8,7
4	7,5	6,3	9,3	7,3	6,6	4,7	8,8	6,9	6,4	6,8	9,2	8,4	6,4	4,9	9,5	8,2
5	4	3,8	8,3	8,3	6,2	3,1	9,1	5,4	7,6	6,4	9,2	8,4	2,3	3,8	10	8,7
6	4,3	5,3	8,8	7,3	3,5	1,6	9,4	5,3	7,6	7,6	9,2	7,2	4,6	3,8	9	7,7
7	5,8	2,5	8,3	6,3	4,6	1,5	9,3	5,9	6,4	6,4	9,2	7,2	5,6	1,8	9	7,4
8	7	1,8	8,5	4,5	2,1	1,9	5,7	1,8	6,0	1,6	8,4	3,6	2,6	0,8	7,9	3,3
9	6	2,5	9,3	2,5	3,1	2,5	6,8	0,9	8,0	4,0	10	4,8	3,3	3,8	9,5	6,7
10	5,5	3,8	8,3	5	2,6	3,5	6,3	6,8	7,2	7,6	8,4	8,4	4,6	5,1	7,7	9,0
11	3,8	1,8	7,3	5,5	2,1	1,9	4,3	6,2	4,4	6,0	5,6	6,4	0,5	4,9	6,9	8,2
12	6,3	2,8	8	5,3	4,0	4,0	5,0	4,0	6,4	6,4	9,6	8,8	3,3	7,7	8,4	7,4
13	5,5	3,5	9,3	6,3	3,7	3,4	7,2	6,6	4,8	6,0	9,2	10	2,3	5,4	9	7,4
14	5,3	2	8	4,3	5,3	2,1	6,5	6,5	6,0	6,0	9,2	6,4	4,4	4,6	9,2	8,7
15	7,8	1,8	6,5	8	4,9	0,6	7,2	1,6	5,6	5,2	9,2	6	4,9	3,1	9,5	7,2
16	7,3	2	8,8	2,5	2,4	2,6	5,3	2,6	6,0	6,8	6,4	7,6	2,3	4,9	7,7	4,4
17	5,8	5	8,5	7,5	5,4	1,5	9,0	5,6	7,6	6,4	10	8	5,6	4,1	1	8,4
18	7,3	6,5	7,3	8,3	1,6	4,7	7,4	6,0	4,8	8,4	7,6	8,4	4,9	5,9	9	9,5
19	6,3	2	8	6,5	5,3	2,1	7,4	5,4	7,2	5,6	10	7,6	4,1	3,6	9,5	7,9
20	-	2,8	-	7,3	-	2,8	-	7,2	-	6,8	-	8,4	-	3,6	-	7,7
21	-	2,3	-	3,8	-	1,3	-	5,1	-	0,8	-	5,2	-	1,8	-	3,1
Media	5,8	3,2	8,3	5,7	4,1	2,5	7,3	5,0	6,4	5,9	8,9	7,4	3,8	4,2	8,8	7,5
SD	1,2	1,4	0,7	1,8	1,5	1,2	1,5	1,9	1,0	1,9	1,2	1,5	1,4	1,5	0,9	1,5

Tabla 2. Resultados de los pretest y post-test (rango 0-10) del grupo experimental y del grupo

Para desarrollar el **primer objetivo específico**, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo de las medias aritméticas obtenidas en los pretest y post-test del grupo experimental y las hemos comparado con las del grupo control. Como muestra la tabla 2, se obtiene un incremento mayor en la media aritmética desde el pretest al post-test del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Para ofrecer una visión más ilustrativa de la evolución de ambos grupos, el análisis intragrupal de las medias de las tablas previas se presenta en la figura 1. Se puede observar que la mejora de los resultados tras la intervención no es proporcional sino que el grupo experimental aumenta un punto más que el grupo control.

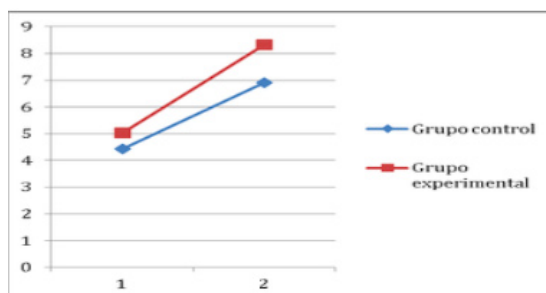
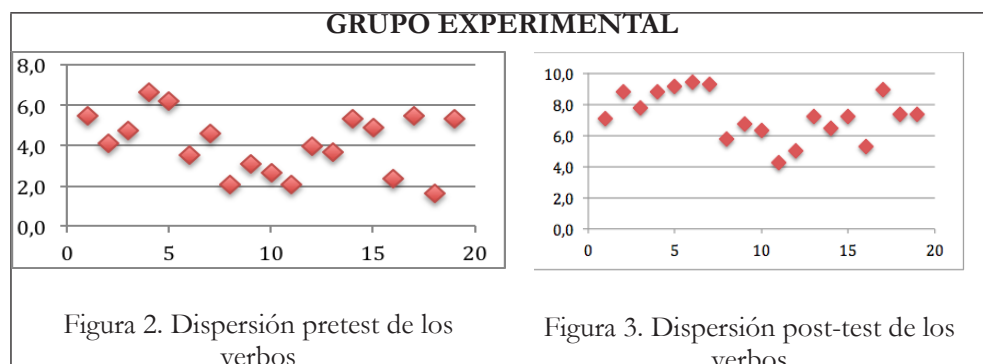


Figura 1. Comparación del análisis intragrupal de las medias de las pruebas

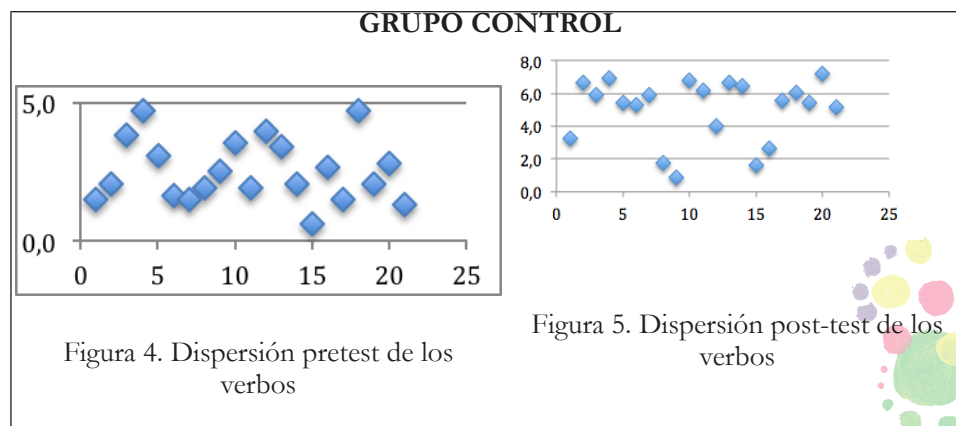


Con respecto a la estadística inferencial hemos utilizado el coeficiente de correlación biserial puntual (r_{bp}). Hemos obtenido una correlación positiva moderada, es decir, valores entre 0,40 y 0,69 en todos los contenidos trabajados. Dadas las características de nuestra muestra en cuanto a tamaño y rendimiento, el hecho de haber obtenido una correlación moderada (y en el límite de una correlación positiva alta en el contenido 1) ofrece indicios de que el *FL* puede ser un método más inclusivo.

En relación al **segundo objetivo específico**, hemos analizado la desviación estándar intragrupal e intergrupar. Como hemos presentado en la tabla 2, se ha obtenido una desviación menor en todos los contenidos trabajados en el enfoque *FL* en comparación con el modelo tradicional. Consecuentemente, los datos nos muestran que los resultados son más homogéneos en el grupo experimental y, por tanto, indicaría que los alumnos con dificultades en el aprendizaje han mejorado su rendimiento académico.



A modo de ejemplo ilustrativo, en las figuras 2 y 3 del grupo experimental y en las figuras 4 y 5 del grupo control, podemos comparar la dispersión de los datos obtenidos de los post-test de los verbos. Observamos que el grupo experimental evoluciona hacia una dispersión menor mientras que el grupo control lo hace hacia una dispersión mayor.





En cuanto al **tercer objetivo específico**, hemos comparado los resultados obtenidos en el post-test a largo plazo del grupo experimental con los del grupo control. Como podemos comprobar en la tabla 3, hemos obtenido una media mayor en el grupo experimental, por lo que podemos interpretar estos datos como un aprendizaje más duradero en los estudiantes que han aprendido en un entorno *FL*. Además, en la misma línea que los del segundo objetivo específico, la desviación estándar continúa siendo menor en el post-test a largo plazo en el grupo experimental, lo que nos muestra que los resultados continúan siendo más homogéneos en el tiempo y, por tanto, la inclusión indicada previamente también tiene ese carácter duradero en el grupo que ha aprendido con *FL*.

Post-test a largo plazo		
N	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	9,22	7,93
SD	1,04	1,5

Tabla 3. Media y desviación estándar intergrupala

CONCLUSIONES

La implicación didáctica que conlleva la puesta en marcha del *FL* afecta a los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, tanto alumnado como profesorado. Para los escolares, el *FL* ofrece una gran oportunidad para desarrollar en el aula una educación inclusiva real pues permite un aprendizaje inicial de los contenidos teóricos fuera de clase al ritmo de cada estudiante y un aumento del tiempo en el aula para el trabajo cooperativo y una atención más personalizada, lo que conlleva una atención educativa de calidad de *todos*.

Por otro lado, los docentes al frente de un aula invertida necesitan formarse en competencia digital y en metodologías activas para personalizar la enseñanza. Esto supone una importante inversión de esfuerzo y tiempo que podría verse compensado por los buenos resultados del alumnado. Sin embargo, según los datos obtenidos en el presente trabajo, con una mejora de solo un punto en relación al método tradicional, nos planteamos si realmente se trata de un modelo rentable en relación al esfuerzo requerido. Como argumento a favor, está el hecho de haber obtenido correlación, aunque sea moderada, en una muestra cuyos estudiantes no presentan grandes dificultades en el aprendizaje, lo cual puede augurar mejores resultados en muestras con estudiantes con bajo rendimiento.

En cuanto a futuras líneas de investigación, convendría desarrollar estudios empíricos contrastivos del modelo *FL* y tradicional con muestras de mayor tamaño y de mayor duración, así como con alumnado con riesgo de exclusión o bajo rendimiento



ya que las características de nuestra muestra no hacen posible generalizar los resultados a otras poblaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altemueller, L. & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom Instruction for Inclusive Learning. *British Journal of Special Education*, 3, 341-358.
- Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S. & Foreman, P. (2013). Reflections on enhancing pre-service teacher education programmes to support inclusion: perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 217-233.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM.
- Cast (2011). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0*. Wakefield, MA. Traducción al español 2.0. (2013)
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2017). Flipped Inclusion, between theoretical and experimental didactics: for an existential model of inclusive personality. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1, 50-59.
- Delors, J. (Coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: Santillana.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- McCrea, B. (2014). Flipping the Classroom for Special Needs Students: Technology Can Play a Key Role in Helping Students with Physical and Learning Disabilities Stay Involved in Class and at Home. *The Journal (Technological Horizons In Education)*, 6, 24.
- Santiago, R. (2015). What is the Flipped Classroom. Theflippedclassroom.es. Recuperado (05.01.18) de <https://goo.gl/niW7uA>.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 1, 62-113.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.



FORMACIÓN DE EXCELENCIA Y COMPETENCIA DIGITAL: EL CASO DE LA MENCIÓN DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA DE LA UCLM

ALONSO-GARCÍA, SANTIAGO¹, FERNÁNDEZ-BATANERO, JOSÉ MARÍA², JUÁREZ-RAMOS, VERÓNICA³, ROQUE-HERRERA, YOSBANYS⁴

¹ Grupo de Investigación Didáctica (HUM390), Universidad de Sevilla, sag@us.es, España.

² Grupo de Investigación Didáctica (HUM390), Universidad de Sevilla, batanero@us.es, España.

³ Grupo de Invest. Entrenamiento Cognitivo (SEJ-497), Universidad de Almería, vjuarez@ual.es, España.

⁴ Universidad Nacional de Chimborazo, yroque@unach.edu.ec, Ecuador.

Resumen. La atención a la diversidad es sin duda uno de los aspectos más “jóvenes” en el ámbito educativo y más necesario, ya que a través de ella el sistema se vértebra con el fin de poder cubrir las necesidades de un sector de la población cada vez más creciente. Por ello, debemos tomar conciencia de lo importante que es dotar la atención a la diversidad, en sus múltiples facetas, de recursos formativos de calidad. En este trabajo realizamos un análisis del currículo del grado de Educación primaria con mención en Pedagogía terapéutica de la UCLM con el fin de determinar en qué nivel están integradas y adaptadas las competencias digitales recogidas por el INTEF desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las conclusiones no son nada halagüeñas, ya que la integración de las competencias digitales es muy pequeña, por no decir insignificante. Esto nos lleva a plantearnos la labor de la ANECA y la calidad de los títulos que acredita. ¿Es aceptable una formación superior sin unas competencias digitales solidadas en el s. XXI?

Palabras clave: formación, pedagogía terapéutica, educación superior, calidad, competencia digital.





1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LOS ASPECTOS NORMATIVOS.

La atención a las personas con necesidades educativas especiales (NEE) con discapacidad en Castilla la Mancha, ha ido evolucionando a través de la aprobación de leyes tales como la ley de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, que introduce los conceptos de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la ley de Accesibilidad de Castilla-la Mancha, la ley de Solidaridad y el Código de accesibilidad de Castilla la Mancha.

Vamos a analizar los aspectos más significativos referentes al marco legislativo y organizativo. La Orden de 15 de mayo de 1998, que regula los servicios de los Centros Base de Atención a Personas Con Discapacidad, en Castilla-La Mancha (DOCM del 22-05-98). Estos Centros constituyen el enclave de los Equipos de Atención Temprana y están integrados en la Dirección General de Servicios Sociales y adscritos al Servicio de Programas Sociales de la Delegación Provincial de Bienestar Social correspondiente.

Estos Centros poseen las siguientes funciones:

- a) Diagnóstico, valoración y orientación.
- b) Prevención y atención temprana.
- c) Dictámenes, informes y asesoramiento técnico.

El Plan Integral de Acción para Personas con Discapacidad en Castilla la Mancha tiene como fin concretar los principios indicados en la Ley de Solidaridad de Castilla-La Mancha. El Plan posee un carácter integral, ya que atiende las políticas de acción positiva que den respuestas a las personas con NEE, desde la integración de políticas que inciden en la vida de las personas con discapacidad, para alcanzar los máximos niveles de igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos.

La Ley 5/1995, de 23 de marzo, de Solidaridad en Castilla La Mancha, propone una serie de principios que propicien las condiciones para la libertad y la igualdad de las personas con discapacidad. Los principios explícitos en dicha ley son:

- Fomentar la coordinación entre Instituciones.
- Prevenir las deficiencias y compensar las discapacidades, mediante la promoción de medidas específicas de apoyo, habilitación y rehabilitación para cada individuo que las necesite.
- Promover el desarrollo personal y el estilo de vida independiente, asegurando una participación plena y activa en la comunidad.



La integración escolar en esta ley de Solidaridad, es un hecho en el cual la diversidad es una circunstancia enriquecedora y un punto de superación, en el que la comunidad educativa se implica de forma ferviente, tomando consciencia de que el aprendizaje eficaz se deriva de los esfuerzos de colaboración mutua entre el profesorado, los alumnos, los padres y la comunidad.

La Resolución de 17 de julio de 2001 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa determina los procedimientos que se han de seguir para ordenar la respuesta educativa al alumnado con sobre dotación intelectual y el Decreto 138/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, insiste en que las diferencias personales, ya sean físicas, psíquicas o sociales, no pueden ser un obstáculo para el desarrollo de todas las dimensiones personales del alumnado.

A través de esta normativa más genérica y del resto que la complementa y la articula, se pretende que el sistema educativo de Castilla la Mancha sea capaz de dar una respuesta asentada en los principios de la LOE, encuadrada en el marco normalizado del centro y de la comunidad educativa para un desarrollo de calidad.

Tabla 1. Normativa de Casilla la Mancha para la atención a la diversidad.

TIPO	RAZÓN DE LA NORMA	SITIO Y FECHA DE PUBLICACIÓN
DECRETO 66/2013, DE 03/09/2013 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES	Por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.	DOCM -- 6/09/2013
ORDEN DE 04/05/2009, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA	Por la que se regula la atención educativa al alumnado escolarizado en Centros de Reforma de Menores, se crean los Equipos de Atención Educativa en Centros de Reforma de Menores y se regula la estructura y funcionamiento de los equipos de atención educativa en estos centros.	DOCM -- 13/08/2016
ORDEN DE 02/07/2012, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (EE)	Por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha	DOCM -- 3/07/2012





ORDEN DE 20/05/2015, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES	Por la que se establecen Programas Formativos de Formación Profesional Básica adaptada para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas permanentes.	DOCM -- 23/06/2016
ORDEN DE 20/05/2015, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. LA VIDA ADULTA CEEP PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	Por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en los Centros de Educación Especial de la Comunidad de Castilla-La Mancha sostenidos con fondos públicos.	DOCM -- 16/06/2016
ORDEN DE 03/06/2016, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES	Por la que se define la organización y el funcionamiento para el curso 2016/2017 de los servicios de asesoramiento y apoyo especializado en los centros de Educación Especial sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha.	DOCM -- 17/06/2016
ORDEN DE 25/07/2016. DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS Y UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL	Por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros y unidades de educación especial en Castilla-La Mancha.	DOCM -- 27/07/2016



ORDEN DE 25/07/2016 DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	Por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en Castilla-La Mancha.	DOCM -- 27/07/2016
--	---	-----------------------

Fuente: elaboración propia.

2. COMPETENCIA DIGITAL: EL LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN, PROGRAMAS Y PLANES PARA LA INCLUSIÓN EN CASTILLA LA MANCHA.

El Consejo Escolar Regional, en su informe (2001:107) sobre el Libro Blanco de la educación de la comunidad manchega, tras realizar un análisis de las propuestas ofertadas por la comunidad educativa, establece una serie de medidas. Entre las medidas propuestas hemos de destacar en relación a la atención a la diversidad (Palomares, 2004):

- a) Aspectos generales de la atención a la diversidad
- b) La integración de alumnado con NEE
- c) Centros específicos de Educación Especial
- d) Educación compensatoria
- e) Equipos y Departamentos de Orientación.

Es de subrayar que, en todo el Libro Blanco, solamente en el punto sobre Centros específicos de Educación Especial, se menciona como objetivo el incluir las nuevas tecnologías en los Centros de Educación Especial.

Por tanto, es de suponer que en base al Libro Blanco la Institución encargada ha de proponer acciones de intervención. En este punto si analizamos las propuestas del Libro Blanco de sus programas más destacables en la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha que es la Administración regional que se encarga de articularlas, no encontramos ninguna que desarrolle las competencias digitales. Así pues, los programas más destacados de la misma son:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Programa de acción humanitaria y emergencia
- Actuaciones realizadas para personas inmigrantes
- Programa de voluntariado
- Programa de cooperación para el desarrollo
- Inclusión
- Programa de atención a personas refugiadas
- Servicios sociales de atención primaria
- Prestaciones económicas del sistema público de servicios sociales
- Prestaciones técnicas de servicios sociales de atención primaria
- II plan de atención a personas mayores en castilla-la mancha.

Con ello, procederemos a revisar si la Universidad mitiga las necesidades formativas del futuro maestro, la cual determina la calidad de la educación que se proyectará en informes como PISA.

3. OBJETIVO GENERAL

Determinar las Competencias genéricas del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria con mención en Pedagogía terapéutica (GMPPT) de la Universidad de Castilla la Mancha (UCLM) dentro del marco común de competencia digital docente (MCCDD) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).

3. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1) Determinar las Competencias generales comunes a los Títulos de Grado del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla la Mancha (UCLM) dentro del marco común de competencia digital docente (MCCDD) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).

- 2) Determinar las Competencias generales comunes de la UCLM para los Títulos de Grado del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla la Mancha (UCLM) dentro del marco común de competencia digital docente (MCCDD) del Instituto Nacional



de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) sobre el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

- 3) Determinar las Competencias generales propias de los Títulos de Graduado en Maestro en Educación Primaria del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla la Mancha (UCLM) dentro del marco común de competencia digital docente (MCCDD) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) sobre conocimiento y aplicación en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación; sobre discernimiento selectivo de la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

4. METODOLOGÍA

El presente estudio se ha llevado a cabo a través de un método de investigación mixto, concretamente bibliográfico-descriptivo. La razón por la que es mixto se debe a que el método bibliográfico es cualitativo y el descriptivo es cuantitativo; combinándose ambas metodologías con el fin de obtener una visión más completa del fenómeno.

La investigación bibliográfica es, en palabras de Ocampo (2009), “aquella que utiliza textos (u otro tipo de material intelectual impreso o grabado) como fuentes primarias para obtener sus datos” (p.17). Por su parte, según Tamayo (2004), la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos” (p.35). En este tipo de investigación se analizan los datos reunidos para descubrir qué variables están relacionadas entre sí. A continuación, se procederá al análisis de los datos.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez clasificadas las competencias del INTEF y las competencias de Grado de Maestro de Primaria con mención en Pedagogía terapéutica (GMPPPT) de la UCLM, mediante la siguiente tabla se procederá a establecer las relaciones entre las mismas. Al puntuar con un punto de fondo blanco establecemos que el título no desarrolla esa competencia y si el punto el negro si la desarrolla.





Tabla 2. Análisis de la relación entre competencias del Grado de Maestro de Primaria y de INTEF.

COMPETENCIAS GENERALES DEL TÍTULO Graduado en Maestro en Educación Primaria		COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE INTEF 2017																				
		Área 1. Información y alfabetización informacional		Área 2. Comunicación y colaboración				Área 3. Creación de contenidos digitales				Área 4. Seguridad				Área 5. Resolución de problemas						
1. Competencias generales comunes a los títulos de Grado.	Ninguna competencia digital o TIC	1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales	1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales	1.3. Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales	2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales	2.2. Compartir información y contenidos digitales	2.3. Participación cívica en línea	2.4. Colaboración mediante canales digitales	2.5. Netiqueta	2.6. Gestión de identidad digital	3.1. Desarrollo de contenidos digitales	3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales	3.3. Derechos de autor y licencias	3.4. Programación	4.1. Protección de dispositivos	4.2. Protección de datos personales e identidad digital	4.3. Protección de la salud	4.4. Protección del entorno	5.1. Resolución de problemas técnicos	5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas	5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa	5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital
2. Competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado.	CT2 Dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
3. Competencias generales propias de los Títulos de Graduado en Maestro en Educación Primaria:	CG11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Diseñar selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●



6. CONCLUSIONES

Tras el análisis y relación de las competencias del plan de estudios y las competencias digitales del INTEF, podemos establecer las siguientes conclusiones del estudio:

- 1) Se puede observar como de las 5 competencias generales comunes establecida por norma, se desarrolla el 0% de las competencias propuestas por el Ministerio a través del INTEF. Esto resulta tremendamente paradójico, ya que es el Ministerio el que aprueba las Competencias básicas de los títulos y el mismo que establece el marco de competencias digitales. El hecho de que no se estime ni una sola competencia digital entre las competencias básicas del título nos da una visión muy pobre del mismo y deja en entredicho la calidad que oferta la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- 2) Se puede observar como de las competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado de la UCLM establecida por norma solo en el 25% de estas desarrolla el 100% de las competencias propuestas por el Ministerio a través del INTEF. La competencia que propone trabajar con todas las competencias es la CT2. Dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El hecho de que solo se estime una competencia para trabajar todas las competencias digitales nos da una visión bastante deficiente, aunque intenta mejorar el primer tramo competencial por parte de la UCLM.
- 3) El hecho de que el 66% de las competencias generales propias de los Títulos de Graduado en Maestro en Educación Primaria de la UCLM establecidas por norma, desarrolle el 238% de las competencias propuestas por el Ministerio a través del INTEF, nos da una visión mediocre de la oferta del título.
- 4) No hay ni un solo módulo-asignatura de TIC, lo cual nos genera dudas sobre la validez del título, ya que, por un lado, Castilla-La Mancha se sitúa por encima de la media de España (PISA, 2017), y por el otro lado, no aparece en apartado de educación del QS World University Rankings (2017) ni en el Ranking Shanghai Ranking (2017).
- 5) Es necesario una revisión de los planes de estudios del grado de maestro de primaria con mención en pedagogía terapéutica para una adaptación urgente de estos a las necesidades competenciales que dictan los informes del INTEF.





7. REFERENCIAS

Consejería de Bienestar social (1999). *Plan Integral de Acción para Personas con Discapacidad en Castilla la Mancha (1999-2003)*. Toledo: Consejería de Bienestar Social Ediciones.

Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE, 2/6/1995).

Decreto 66/2013, de 04 de septiembre de Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 6/09/2013).

Decreto 138/2002, de 8/10/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha (DOCM, 11/10/2002).

Decreto 158/1997 de 2 de diciembre, del código de accesibilidad de Castilla-la Mancha. Consejería de bienestar social (D.O.C.M. núm, 54 de 05/12/1997)

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE, 30/4/1982).

Ley 1/1994, de 24 de mayo, de accesibilidad y eliminación de barreras para minusválidos en Castilla-La Mancha (DOCM, 24/06/1994).

Ley 5/1995, de 23/03/1995, de las Cortes de Castilla-La Mancha, de Solidaridad en Castilla la Mancha (DOCM, 21/04/1995).

Ocampo, M. C. (2009) *Métodos y técnicas de investigación académica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Orden de 15 de mayo de 1998, que regula los servicios de los Centros Base de Atención a Personas Con Discapacidad, en Castilla-La Mancha (DOCM del 22/5/98).

Orden de 04 de mayo de 2009 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la atención educativa al alumnado escolarizado en Centros de Reforma de Menores, se crean los Equipos de Atención Educativa en Centros de Reforma de Menores y se regula la estructura y funcionamiento de los equipos de atención educativa en estos centros (DOCM, 13/08/2016).

Orden de 02 de septiembre de 2012 de la Consejería de Educación y Ciencia, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 03/07/2012).



Orden de 20 de mayo de 2015 de la Consejería de Educación y Ciencia, Cultura y Deportes, por la que se establecen Programas Formativos de Formación Profesional Básica adaptada para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas permanentes (DOCM, 23/06/2016).

Orden de 20 de mayo de 2015 de la Consejería de Educación y Ciencia, Cultura y Deportes. La vida adulta CEE programas de formación para la transición a la vida adulta, por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en los Centros de Educación Especial de la Comunidad de Castilla-La Mancha sostenidos con fondos públicos (DOCM, 16/06/2016).

Orden de 03 de junio de 2016 de la Consejería de Educación y Ciencia, Cultura y Deportes, por la que se define la organización y el funcionamiento para el curso 2016/2017 de los servicios de asesoramiento y apoyo especializado en los centros de Educación Especial sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha (DOCM, 17/06/2016).

Orden de 25 de julio de 2016 de la Consejería de Educación y Ciencia, Cultura y Deportes. Organización y el funcionamiento de los centros y unidades de educación especial, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros y unidades de educación especial en Castilla-La Mancha (DOCM, 27/07/2016).

Orden de 25 de julio de 2016 de la Consejería de Educación y Ciencia, Cultura y Deportes. Programas de formación para la transición a la vida adulta, por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta en Castilla-La Mancha (DOCM, 27/07/2016).

Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el S.XXI*. Cuenca: Ediciones UCLM.

Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. (BOE, 3/11/2009).

Resolución de 17 de julio de 2001 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa determina los procedimientos que se han de seguir para ordenar la respuesta educativa al alumnado con sobre dotación intelectual (DOCM de 27/7/2001).

Resolución de 17-06-2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueban Instrucciones sobre las unidades de educación especial en los centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales (DOCM, 24/6/2002).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Sola Martínez, T.; López, N. y Cáceres, M.P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sola Martínez, T. y López, N. (2001). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.



FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN TIC APLICADAS A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL. EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO¹, MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO², ROCIO PIÑERO VIRUÉ³

Universidad de Sevilla, España

Resumen. El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad Español, en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P).

La interacción entre las TIC y la diversidad funcional por discapacidad, es decir, las formas en las que éstas puede contribuir al desarrollo de ambientes de aprendizaje que tengan en cuenta a esta diversidad de alumnado, que potencien otras formas de enseñar y de aprender, de convivir y relacionarse, y la apuesta por la innovación educativa orientada a la equidad, suponen un factor educativo de primer orden y una línea prioritaria de investigación. Tanto en escenarios totalmente virtuales, como en modalidades de enseñanza presencial apoyada en las tecnologías, las TIC abren un abanico de posibilidades capaces de superar las deficiencias de los sistemas convencionales de enseñanza, y proporcionar “entornos de aprendizaje con mayor potencial pedagógico”.

En los estudios que relacionan las TIC con sus posibilidades para estudiantes con necesidades educativas especiales por discapacidad, se pone de manifiesto el potencial que tienen las TIC para contribuir a una mejor calidad de vida en los estudiantes con diversidad funcional (Ghaleb, 2014; Wallace & Georgina, 2014; Yusof, Gnanamalar, Daniel, Low, & Aziz, 2014; Altinay. & Altinay, 2015; Turner-Cmuchal & Aitken, 2016; Vladimirovna & Sergeevna, 2015; Alper & Goggin, 2017; Hollier, 2017).

En nuestro entorno, a nivel general, los estudios realizados respecto a la capacitación de los docentes para el manejo de las TIC apuntan que estos tienen altas actitudes hacia ellas, pero se sienten inseguros para su incorporación a los procesos de





enseñanza-aprendizaje, y no tanto desde un punto de vista tecnológico, sino más bien desde una perspectiva didáctica y metodológica (Prendes y Gutiérrez, 2013; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013). Ello explica la poca variabilidad de materiales tecnológicos que el profesorado utiliza con el alumnado en su actividad profesional.

En el caso de su capacitación para la utilización de las TIC aplicadas a los sujetos con diversidad funcional por discapacidad, lo primero a señalar es la fuerte marginalidad de estos trabajos en nuestro contexto, como se observa en aquellos que abordan la problemática de la capacitación en TIC de los profesores y las competencias que necesitan para la utilización con personas que presentan discapacidad (Ortiz y otros, 2014). Por otra parte, los pocos estudios realizados, apuntan la falta de formación y conocimiento que tiene el profesorado respecto a los diferentes tipos de tecnologías que pueden utilizarse, las posibilidades que nos ofrecen, y las funciones para las que pueden ser utilizadas (Ibarra Núñez, 2016).

METODOLOGÍA

El propósito del estudio ha sido conocer el nivel de formación del profesorado de primaria a través de la percepción de los miembros de equipos directivos y asesores tecnológicos de centros de formación del profesorado.

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva de investigación etnográfica de carácter descriptivo, a partir de la cual el enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido desde técnicas cualitativas. Las técnicas destinada a la recogida de la información ha sido la entrevista semiestructurada.

Para la validación de las entrevistas se optó por aplicar la técnica de juicio de expertos, siendo ésta realizada mediante un documento anexo a la entrevista, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregadas a ocho especialistas en el área procedentes de distintas universidades españolas.

Las categorías seleccionadas para el estudio han girado en torno a: aspectos sociodemográficos (tipo de centro, comunidad/ciudad autónoma, provincia, cargo que ocupa, sexo y antigüedad en el cargo); concienciación y preparación del profesorado; desarrollo de experiencias de formación y promoción de la formación

TABLA II. Sistema categorial

CATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	EJEMPLOS
-------------------------	---------------	----------



<p>Concienciación y preparación del profesorado:</p> <p>Concienciación: percepción de los entrevistados acerca de si los profesores de primaria son conscientes de la importancia de realizar actividades de formación.</p> <p>Preparación: Nivel de formación del profesorado.</p>	<p>Concienciado y preparado</p>	<p>“Concienciado sí, mucho y sobre todo el profesorado de educación primaria. Preparado también, pero el mundo de las Nuevas Tecnologías es un mundo tan cambiante que enseguida nos quedamos obsoletos (ENTRE.095).”</p>
	<p>Concienciado sí, preparado no</p>	<p>“Pienso que concienciado sí, pero preparado no. Hay muchos profesores que se tienen que formar y se tienen que reciclar en la utilización de las nuevas tecnologías (ENTRE.032).”</p>
	<p>Ni concienciado, ni preparado</p>	<p>“Desde mi punto de vista, el profesorado carece de concienciación, pero sobre todo de formación (ENTRE.202).”</p>





<p>Desarrollo de experiencias de formación: acciones formativas elaboradas y desarrolladas en los centros educativos de Educación Primaria.</p>	<p>Desarrollo o no de experiencias de formación en los centros de Educación Primaria.</p>	<p>“Sí, tenemos un grupo de trabajo de Nuevas Tecnologías y tenemos un grupo de trabajo de educación especial. Cada vez que hay alguna nueva herramienta relacionada con las TIC y la atención a la diversidad se procede al intercambio de información entre los dos grupos de trabajo (ENTRE.089).”</p>
<p>Promoción de la formación: favorecer de algún modo que una acción se desarrolle o que aumente un aspecto positivo hacia ella.</p>	<p>Promoción o no de iniciativas de formación (Cursos, grupos de trabajo, proyectos o planes de trabajo, reuniones, seminarios)</p>	<p>“No, porque la formación es solicitada según las necesidades de las propuestas de mejora en el centro por los compañeros, entonces como directora me encargo de gestionar lo que ellos me piden (ENTRE.011).”</p> <p>“No, la verdad es que no. Se incentivan o se promocionan cuando realmente tienes un niño con una discapacidad que lo necesita (ENTRE.083).”</p> <p>“Sí se promueven a través de cursos, grupos de trabajo, se comparte información en reuniones, etc. (ENTRE.077).”</p>

Fuente: elaboración propia



POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta investigación han participado 15 profesionales del sector educativo de distintos tipos de centros. Por lo tanto, el objeto de estudio han sido miembros de equipos directivos y asesores tecnológicos de centros educativos de titularidad pública, privada y concertada, así como centros de formación del profesorado (CEP en adelante), ubicados en la Comunidad de Madrid.

Tabla 1: Distribución Comunidad de Madrid y tipo de centro

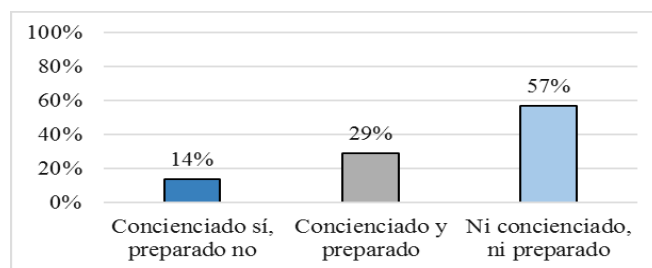
	CEP	CEIP	CPC	CP	Total
Madrid	3 (20%)	6 (40%)	3 (20%)	3 (20%)	15 (100%)

La distribución de las entrevistas realizadas ha sido la siguiente: del total de la muestra el 47% se corresponde a directores de centros educativos (N=7), el 26% hace referencia a jefes de estudios (N=4), el 7% a coordinadores TIC (N=1), el 7% se corresponde a directores de centros de formación del profesorado (N=1) y el 13% a asesores tecnológicos de centros de formación del profesorado (N=2). Por último, señalamos que el 20% del profesorado entrevistado son hombres y el 80% son mujeres.

A continuación, se presentan datos relativos al nivel de concienciación y preparación del profesorado, desarrollo de experiencias de formación, promoción de la formación, barreras para el desarrollo de planes de formación y prioridad en la formación).

Concienciación y preparación del profesorado

Gráfico 8: Porcentaje obtenido sobre el nivel de concienciación y preparación del profesorado



Tal y como se muestra en el gráfico anterior, un 57% de los participantes ha reconocido que, por diversas razones, no se encuentra concienciado ni preparado para trabajar, utilizando las TIC, con alumnos y alumnas con discapacidad.



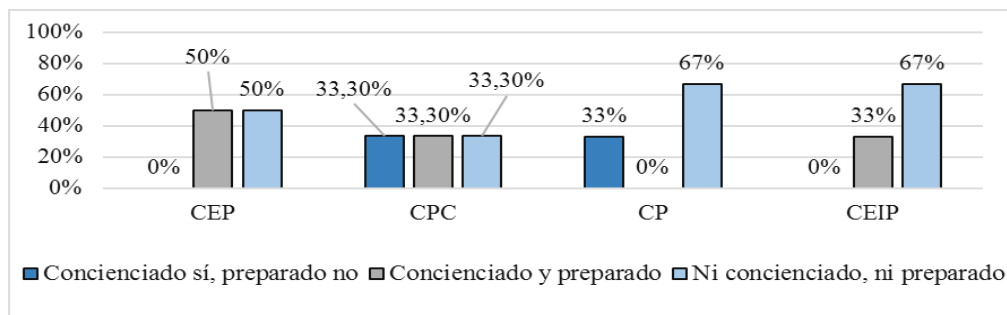


Liderando investigación y prácticas inclusivas

Las razones que refuerzan estos resultados están relacionadas con:

- La edad del profesorado
- La rápida actualización de herramientas tecnológicas
- Desinterés por parte del profesorado
- Medios y recursos obsoletos
- Temática relacionada únicamente con profesorado especialista (pedagogía terapéutica o audición y lenguaje)

Gráfico 9: Porcentaje obtenido sobre el nivel de concienciación y preparación del profesorado según tipo de centro



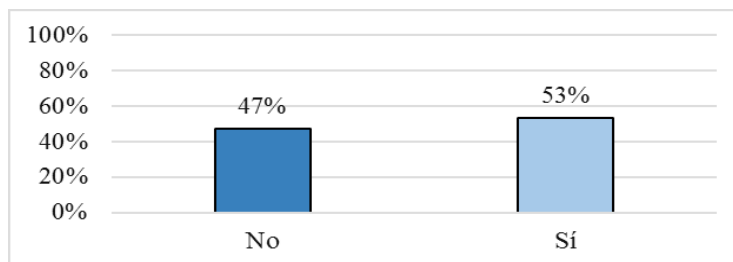
En el gráfico anterior se muestra la opinión de los participantes sobre el nivel de concienciación y preparación del profesorado de Educación Primaria en función del tipo de centro al que pertenecen. El 67% de los entrevistados de centros privados y públicos opinan que el profesorado de primaria no está *ni concienciado ni preparado* para ayudar al alumnado con diversidad funcional. Sólo el 50% de los encuestados de los centros de formación del profesorado consideran que el profesorado de primaria está *concienciado y preparado* para ayudar al alumnado con diversidad funcional en el uso de las TIC. En el caso de los informantes claves de los centros concertados, existen más dudas en cuanto a esta variable.

El porcentaje alcanzado por los CEP necesita de una matización. La pregunta realizada al profesorado participante sobre el nivel de concienciación y preparación del profesorado únicamente hacía referencia a los docentes de educación primaria. Por tanto, según el 50% de participantes pertenecientes a CEP los maestros y maestras de educación primaria no están ni concienciados, ni preparados para ayudar al alumnado con diversidad funcional a utilizar las TIC.



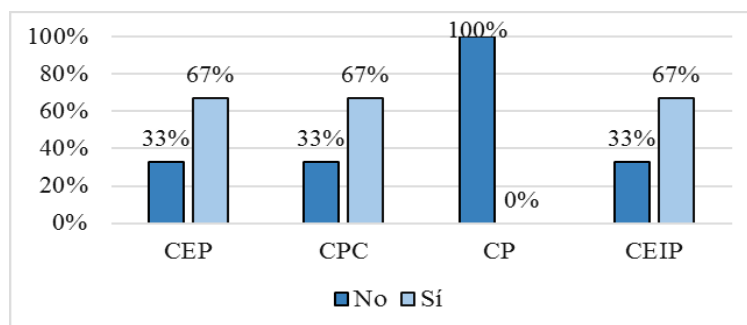
Desarrollo de experiencias de formación

Gráfico 10: Porcentaje de desarrollo de experiencias de formación



El 47% de participantes de la Comunidad de Madrid reconoce que el desarrollo de actividades de formación es escaso o se centran únicamente en el uso de las TIC en general.

Gráfico 11: Porcentaje de desarrollo de experiencias de formación según tipo de centro



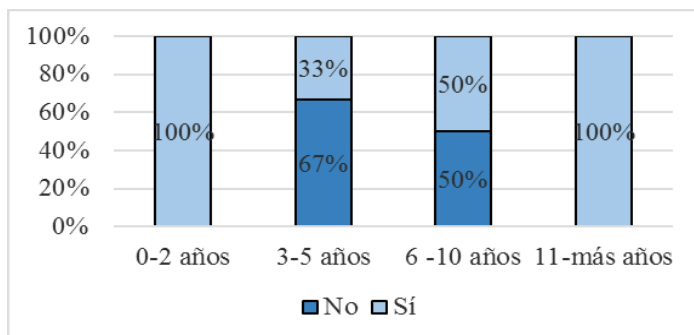
En el gráfico anterior podemos observar que para el 67% de los informantes claves de los CEP, CPC y CEIP sí se realizan experiencias de formación sobre TIC aplicadas a personas con discapacidad. En cambio, para el 100% de los entrevistados de los CP, consideran que no se realiza este tipo de formación.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

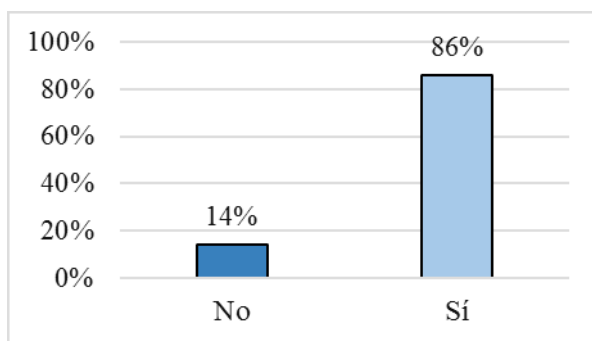
Gráfico 12: Porcentaje de desarrollo de experiencias de formación según la antigüedad



En el gráfico 12 se expresa que, mayoritariamente, tanto los docentes experimentados en el cargo como los que menos tiempo de servicio tienen, consideran que sí se desarrollan actividades formativas sobre las TIC para ayudar al alumnado con diversidad funcional.

Promoción de la formación

Gráfico 13: Porcentaje obtenido sobre la promoción de la formación



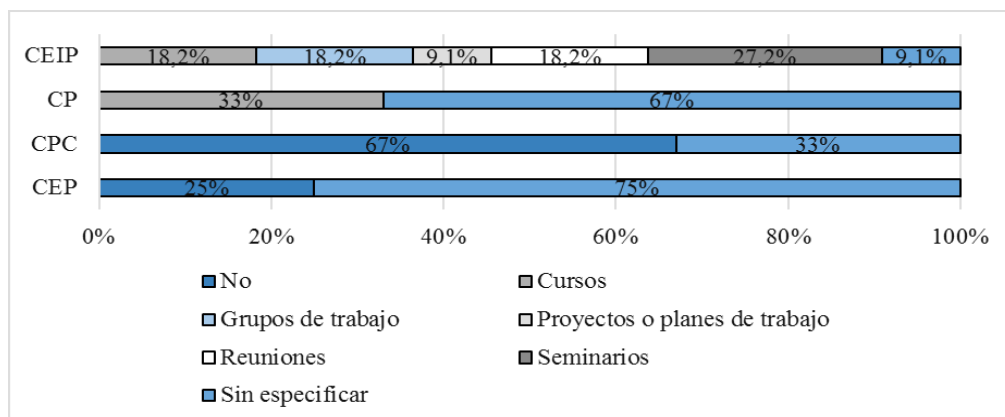
Tal y como se muestra en el gráfico 13, el 86% de entrevistados asegura que los centros educativos y los centros de formación del profesorado promocionan y tratan de ofrecer, de diversas maneras, actividades de formación para el profesorado de educación primaria. Entre ellas, se destaca la realización de cursos, grupos de trabajo, reuniones y seminarios.



Tabla 3: Porcentaje obtenido sobre la promoción de la formación según el tipo de formación

Provincia	No					Sí	
		Cursos	Grupos de trabajo	Proyectos o planes de trabajo	Reuniones	Seminarios	Sin especificar
Madrid	3 (14%)	3 (14%)	2 (9,5%)	1 (5%)	2 (9,5%)	3 (14%)	7 (34%)

Gráfico 14: Porcentaje obtenido sobre la promoción de la formación según tipo de centro



En este caso se muestra la forma en que cada centro promociona actividades de formación. Tanto en los CEP como en los CP, los participantes opinan de forma mayoritaria que sí se promociona la formación, pero no especifican qué tipo. En el caso de los CEIP, el 27,2% de los entrevistados de estos centros consideran que la formación que más se promociona son los *seminarios*. Para el 33% de los CP, son los *cursos* la actividad más desarrollada. Y en el caso de los CPC, el 67% de los informantes claves opinan que *no* se promociona este tipo de formación.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se constata que los profesionales entrevistados perciben un bajo nivel de formación y conocimiento del profesorado de educación primaria respecto a la aplicación de las TIC para personas con diversidad funcional. Así mismo se posee de manifiesto que el profesorado de primaria no está ni concienciado ni preparado para ayudar al alumnado con diversidad funcional.

Se destaca que son los centros educativos de titularidad pública, los que menos actividades de formación realizan a pesar de ser los que más ofertas reciben.





La formación es promocionada por los centros educativos y los centros de formación del profesorado por dos vías principalmente, por una parte, hacia la realización de cursos, y por otra, hacia la realización de reuniones en las que se informa al profesorado de todas las actividades que se publican, en las que divulga información o se comparten conocimientos relacionados con el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Alper, M. y Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media y Society*, vol. 19, nº 5, 726-740. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1461444816686323>
- Altınay A. y Altınay, Z. (2015). Examination on ICT integration into Special Education Schools for Developing Countries. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (3), 70-72
- Ghaleb, A. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *TOJET: the Turkish online Journal of Educational Technology*, 13 (2), 18-23.
- Hollier, S. (2017). *Technology, education and access: A 'fair go' for people with disabilities*. 14th International Web for All Conference, W4A.
- Ibarra Núñez, M. (2016). Las TIC y Discapacidad Intelectual, una búsqueda para generar nuevas estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Rosabel Roig (Coord.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, 2588-2595
- Ortiz, A. y otros (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142.
- Prendes, M.P. y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361. 196-222.
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B, Aliaga, F.M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-62. doi: 10.5944/educxx1.16.1.716
- Turner-Cmuchal, M. y Aitken, S. (2016). ICT as a tool for supporting inclusive learning opportunities. *Perspectivas Internacionales sobre la Educación Inclusiva*, vol. 8, 159-180.
- Vladimirovna, S. & Sergeevna, O. (2015). Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. *International Education Studies*, 8(6), Retrieved from <http://10.5539/ies.v8n6p162>.



Yusof, A. M., Gnanamalar, E., Daniel, S., Low, W. & Aziz, K. (2014). Teachers' perception of mobile edutainment for special needs learners: the Malaysian case. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 234-256.



LA FIGURA DEL PROFESORADO ANTE LAS TIC

MANZANO LEÓN, ANA

Universidad de Almería, España
e-mail: manzleon@gmail.com, España

Resumen. En este artículo se presenta y analiza la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. Nuestro propósito es analizar sus ventajas e inconvenientes en el aula y como las perciben el profesorado de los distintos niveles educativos.

Palabras clave. TIC, formación, aplicaciones educativas, profesorado





INTRODUCCIÓN

La importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la educación ha sido ampliamente reconocida y estudiada (Brun y Hinostriza, 2014; Zylka, Christoph, Kroehne, Hartig, y Goldhammer, 2015).

En España se ejemplifica en los planes de estudios donde se espera que las TIC se integren en todos los niveles educativos, desde educación primaria hasta educación secundaria, incluyendo etapas no obligatorias como educación infantil y educación universitaria.

Actualmente, no podemos negar que las TIC han irrumpido en diferentes sectores de la sociedad actual, un estudio realizado por Perspectivas (2014) señala que los dispositivos tecnológicos tienen posibilidades de implementarse en las aulas españolas en los próximos cinco años.

A un nivel más global, el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje se asocia a las llamadas habilidades del siglo XXI (Obdulio, 2011), habilidades que hoy en día se espera que el alumnado adquiera para acceder a la inserción socio-laboral. Estas habilidades del siglo XXI mediadas por la tecnología consisten en capacidades para fomentar el pensamiento creativo y crítico, resolución de problemas, comunicación y expresión oral y escrita, cooperación y alfabetización y manejo de TIC (Ananiadou y Claro, 2009).

El profesorado debe enfrentarse al reto de saber proyectar y construir redes para que su alumnado aprenda competencias curriculares y sociales significativamente, de la misma manera que los jugadores y jugadoras de videojuegos adquieren habilidades a medida que avanzan a través de niveles y alcanzan las metas establecidas por el juego.

Lin, Wang y Lin (2012) consideran que el hecho de utilizar tecnología educativa no aumenta la calidad educativa si no va acompañada de una adecuada integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una correcta selección de objetos de aprendizaje adaptados a todo el alumnado y la práctica docente en el uso de dispositivos y aplicaciones.

En España, el uso de las TIC en la educación no se ha desarrollado como se esperaba. Álvarez y Gisbert-Cervera (2016) exponen que, si bien los recursos TIC en las escuelas españolas son buenos, el uso actual de las aplicaciones TIC es muy bajo, y numerosos profesores y profesoras tienen poca formación y una actitud negativa sobre las TIC.



OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación fueron analizar la figura del profesorado respecto a la implementación de TIC en el aula y analizar sus ventajas e inconvenientes.

EVIDENCIAS

¿Profesorado nativo e inmigrante digital, una brecha intergeneracional?

El término “brecha digital” se ha utilizado tradicionalmente para describir las discrepancias entre naciones o grupos socioeconómicos y su correspondiente acceso, desigual a las tecnologías (Norris, 2001). Servon (2002) añadió a esta definición la desigualdad en el acceso a recursos sociales, organizativos y educativos necesarios para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La primera vez que surge el término de brecha digital, fue en 1984 por la Comisión Maitland en *El Eslabón Perdido* (Lemus, 2017), debido a las pobres infraestructuras de telecomunicación de los países en desarrollo respecto al resto de países. El informe, también tenía en cuenta la brecha digital producida dentro de un mismo territorio entre las personas de esa sociedad, y la producida entre poblaciones urbanas y poblaciones rurales.

Prensky (2001) señala que existen diferencias en el uso y habilidad tecnológicas entre personas jóvenes y adultas, existiendo una brecha intergeneracional, debido a que como las personas jóvenes han crecido con ordenadores y tecnología (nativos/as digitales), se considera que tienen una afinidad natural con la tecnología, y aparentemente, son capaces de adaptarse sin esfuerzo a los cambios tecnológicos, mientras que las personas adultas (inmigrantes digitales) observan un mayor desafío y menos afinidad tecnológica.

En educación, equivaldría a una brecha entre el alumnado y el profesorado, una brecha que Prensky (2001) describió como uno de los mayores problemas educativos a los que se enfrenta la educación actualmente. O'Bannon y Thomas (2014) constataron que el profesorado con una edad superior a 50 años ofrece un apoyo significativamente menor al uso de dispositivos móviles en el aula que el profesorado de entre 30 y 40 años.

Estudios actuales han corroborado esta teoría, la investigación y las estadísticas muestran que las competencias digitales sobre TIC entre las personas adultas están en constante aumento, pero no al mismo ritmo que las generaciones más jóvenes (Esteller y Escuder, 2012).

En contraposición, otras investigaciones como las de Flores y Del Arco (2013) consideran que la brecha digital no se debe solo a la edad o puede no llegar





quiera a influir en las competencias digitales. En el sector educativo, esta dicotomía nativo/inmigrante puede ser cómoda y peligrosa, reconoce un saber tecnológico a todos los niños y personas jóvenes por el hecho de serlo, invisibiliza lo que no saben y sus diferencias intragrupalas; y el profesorado y las familias no se responsabilizan de aprender competencias digitales bajo el tópico de la inmigración digital.

No podemos obviar que cuando una generación nace con una tecnología que ya está difundida, la incorpora a su manera de vivir de una manera distinta a una generación que no ha crecido con esa tecnología, pero eso no significa que las diferencias desaparezcan en torno al uso de TIC ni que las personas adultas no puedan adquirir competencias digitales de calidad. Kennedy, Dalgarno, Bennet, Judd, Gray y Chang (2008) realizaron un estudio cuantitativo sobre las diferencias entre profesorado universitario su alumnado en la realización de 41 actividades basadas en la tecnología web 2.0 donde mostraron que las diferencias entre ambos grupos eran muy bajas, y ni el género ni la edad tuvieron efecto en el uso de TIC.

Para concluir, la brecha digital es global y local (Piscitelli, 2008) y continúa creando una gran diferencia social, cultural y económica entre regiones y países (brecha digital internacional) y grupos de ciudadanos y ciudadanas de una misma sociedad (brecha digital local). La brecha digital depende del acceso y formación en TIC, la capacidad económica y el desarrollo social, existiendo no solo entre los países desarrollados y en desarrollo, sino también en cada país, donde separa a aquellas personas con posibilidades de formación en competencias digitales de las que no.

Por tanto, el desarrollo y progreso producido por la sociedad de la información ha llegado a casi todos los sectores, pero no ha llegado a todos los estratos sociales por igual (Robles y Molina, 2007). Por ejemplo, el sector periodístico ha cambiado, los medios se están transformando en plataformas de contenidos digitales. Sin embargo, numerosas plataformas no están adaptadas adecuadamente a personas con diversidad funcional.

En el sector educativo es necesario romper la dicotomía cerrada de nativo/inmigrante, apoyándonos en que no es tan importante la brecha generacional como la brecha social y digital, se hace necesario aprender y enseñar críticamente competencias digitales al profesorado tanto en activo como en proceso de formación, para que sean capaces de reciclarse constantemente, reflexionar y utilizar críticamente las nuevas tecnologías en el aula de manera inclusiva.

En este sentido, entendemos por competencia digital:

“El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y concienciación que el uso de las TIC y de los medios digitales requiere para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar la información, colaborar, crear y compartir contenidos y generar conocimiento de forma efectiva, eficaz, adecuada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética reflexiva



para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento” (Ferrari, 2012:30).

Dificultades que encuentra el profesorado para la implementación de las TIC en el aula

Se destaca, principalmente, que la formación docente en competencias digital es demasiado baja (Røkenes y Krumsvik, 2016) y que los recursos tecnológicos proporcionados en las aulas, especialmente en educación pública, son muy limitados o inexistentes.

También se tienen en cuenta otros factores que limitan y dificultan el uso de las TIC como son la falta de interés del profesorado y/o del equipo directivo del centro, la dificultad para integrar el uso de estas herramientas en la programación curricular y la falta de asistencia técnica y/o una red de calidad (Alderete y Formichella, 2016).

Además, otro factor importante para el profesorado que trabaja con alumnado con diversidad funcional, es la escasez de hardware y software específico y la dificultad para preparar proyectos TIC. En España, Valverde, Garrido, y Sosa (2010) confirman que:

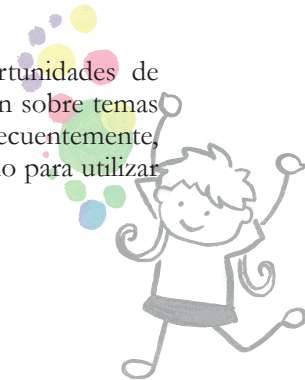
“Las políticas educativas para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas han mejorado el equipamiento y la infraestructura de los centros educativos, sin embargo, aún no se ha experimentado el profundo cambio educativo anunciado por dichas políticas” (p. 99).

Este desafío de cambio educativo hacia una educación activa, centrada en el alumnado, requiere un profesorado formado en competencias digitales, capaz de crear y utilizar diseños tecnopedagógicos atractivos, motivadores y no lineales, adaptados a las necesidades de todo su alumnado (Manzano, Bernal y Rodríguez, 2017). Esta falta de formación en competencias digitales parte tanto de factores personales como la motivación y la actitud, como de la falta de preparación e integración de las TIC en la formación inicial universitaria.

CONCLUSIONES

La tecnología educativa y las TIC desempeñan un papel importante en la creación de entornos de aprendizaje eficaces y adaptables. Docentes de todos los niveles educativos están utilizando dispositivos móviles y encontrando maneras de usarlos en su metodología de enseñanza-aprendizaje.

Estos dispositivos ofrecen un acceso fácil a diferentes oportunidades de aprendizaje a estudiantes con y sin discapacidad, así como a información sobre temas de interés, sistemas de comunicación síncronos y asíncronos y, consecuentemente, fomenta el apoyo emocional. Las características que atraen al profesorado para utilizar





estos dispositivos son su interfaz sencilla, portabilidad, velocidad, menor coste que un ordenador, conexión a internet y una gran variedad de aplicaciones.

La posibilidad de un uso altamente individualizado es una ventaja adicional, a través de la selección y organización personal de las aplicaciones, facilita la instrucción personalizada para seguir el progreso de cada estudiante. A pesar de la existencia de nuevas tecnologías con un gran potencial para su uso educativo, a día de hoy, el empleo de las TIC ha sido insuficiente.

El cambio educativo depende esencialmente de la percepción del profesorado, ya que, si éste posee una visión tradicional de la enseñanza, rechazará su uso o se limitará a reforzar el aprendizaje memorístico a partir de prácticas con TIC. En cambio, si el profesorado utiliza un enfoque socio-constructivista, las TIC formarán parte del aprendizaje por descubrimiento y colaboración a partir de proyectos. El uso de las TIC en el aula “depende esencialmente de lo que los maestros piensan y sienten con relación a los beneficios de la inclusión de las TIC en la actividad pedagógica” (García, Días, Sorte, Díaz-Pérez, Leal y Gandra, 2014:242).

La tecnología educativa y las TIC pueden llegar a ofrecer una gran diversidad de entornos y experiencias multisensoriales enriquecidas, difíciles de comprender si no se está previamente alfabetizado/a digitalmente, por lo que a una parte significativa del profesorado le produce temor y/o desinterés. La formación TIC del profesorado de pedagogía terapéutica debe centrarse en abordar las necesidades de su alumnado y no únicamente en la capacitación técnica de herramientas. Es importante la planificación de la clase del docente, su motivación y sus conocimientos tecnopedagógicos, elementos que exigen una actualización permanente y un gran cambio en la formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderete, M. y Formichella, M. (2016). Efecto de las TIC en el rendimiento educativo: el Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista CEPAL*, 8, 89-107. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/40404>

Álvarez, J. y Gisbert-Cervera, M. (2015). Information Literacy Grade of Secondary School Teachers in Spain - Beliefs and Self-Perceptions. *Comunicar*, 23(45), 187-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c45-2015-20>

Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, (41), 33. DOI: <https://doi.org/10.1787/218525261154>

Brun, M. y Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21 st century : ICT integration in Initial Teacher Education in Chile. *Educational Technology &*



Society, 17, 222–238. Recuperado de: http://www.ifets.info/journals/17_3/17.pdf

Esteller, R. y Escuder, P. (2012). Non-practical ICT courses for seniors for a comprehensive involvement to provide a global understanding of the Knowledge Society. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 2356-2361.

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. *Joint Research Centre of the European Commission.*, 91. <https://doi.org/10.2791/82116>

Flores, O. y Del Arco, I. (2013). Nativos digitales, inmigrantes digitales: rompiendo mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC en profesorado y estudiantado de la Universidad de Lleida. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(2), 59-74, ISSN: 0210-5934.

García, C., Días, P., Sorte, A., Díaz-Pérez, J., Leal, A. R. y Gandra, M. (2014). El uso de las TIC y herramientas de la web 2.0 por maestros portugueses de la educación primaria y educación especial: La importancia de las competencias personales. *Profesorado*, 18(1), 241–255.

Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S. J., Judd, T., Gray, K. y Chang, R. (2008). Immigrants and natives: Investigating differences between staff and students' use of technology. In R. Atkinson & C. McBeath (Eds.), *Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 484-492). Melbourne, Australia: Deakin University.

Lemus, M. (2017). Líneas de investigación preponderante sobre comunicación alternativa: de los orígenes a la era digital. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 5, 49-66. ISSN e2386-3730.

Lin, M., Wang, P. y Lin, I. (2012). Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. *British Journal of Educational Technology*, 43, 97-108.

Manzano, A., Bernal, C. y Rodríguez, A. (2017). Review of Android and iOS Tablet Apps in Spanish to Improve Reading and Writing skills of Children with Dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 1383–1389. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.200>

Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement information poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

O'Bannon, B. y Thomas, K. (2014). Teacher perceptions of using mobile phones in the classroom: Age matters! *Computers & Education*, 74, 15-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.006>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Obdulio, M. (2011). *Educación en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Recuperado de: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10
- Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales / Digital Natives. *Contratexto*, 1(16), 43-56. Recuperado de: <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/782>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Robles, J. y Molina, O. (2007). La Brecha digital: ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? Un análisis de caso para Andalucía. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 13. 81-99. ISSN: 1139-5737.
- Røkenes, F. y Krumsvik, R. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers and Education*, 97, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>
- Servon, L. (2002). *Bridging the Digital Divide: Technology, Community, and Public Policy*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Valverde, J., Garrido, M. y Sosa, J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso de enseñanza/aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de Educación*, 352, 99–124.
- Zylka, J., Christoph, G., Kroehne, U., Hartig, J. y Goldhammer, F. (2015). Moving beyond cognitive elements of ICT literacy: First evidence on the structure of ICT engagement. *Computers in Human Behavior*, 53, 149–160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.008>



LA INTELIGENCIA AMBIENTAL Y LAS RAMPAS DIGITALES COMO RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

AGREDA MONTORO, MIRIAM¹, RODRÍGUEZ MORENO, JAVIER², HINOJO LUCENA, FRANCISCO JAVIER³

¹ Universidad de Jaén, España
magreda@ujaen.es, España

² Universidad de Jaén, España
jrmoreno@ujaen.es, España

³ Universidad de Granada, España
fhinojo@ugr.es, España

Resumen. El desarrollo de la idea real de inclusión en la sociedad debe estar asentado sobre una serie de pautas y disposiciones que potencien la participación activa de todas las personas, con independencia de cualquier particularidad que pueda llegar a implicar algún tipo de discriminación o detrimento para la persona, sobre todo centrándonos en personas con diversidad funcional. A esto se debe unir la prolífica y rápida evolución tecnológica en la que estamos inmersos desde hace años, y que ha impactado en los diversos ámbitos de la vida del individuo. Por ende, no podemos obviar la irrupción de la tecnología en el contexto educativo y las facilidades que proporcionan al proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizándose como recursos y herramientas con gran potencial didáctico y pedagógico. Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, nos encontramos ante un panorama en el que han ido surgiendo una serie de softwares basados en tecnología asistida, en la inteligencia ambiental y el Diseño Universal del Aprendizaje, los cuales posibilitan a los alumnos con diversidad funcional el acceso a los diferentes dispositivos tecnológicos y a realizar actividades en el aula. En este trabajo, además de realizar una conceptualización y revisión de los términos ya mencionados, se plantea el uso en las aulas de softwares que, en principio, no se consideran como rampas digitales, pero que gracias a ellas podrán ser utilizados para el aprendizaje por parte de todo el alumnado, independientemente de si tienen diversidad funcional o no.

Palabras clave: educación inclusiva, tecnología educativa, rampas digitales, tecnología asistida, inteligencia ambiental.





INTRODUCCIÓN

Pensar en la actualidad que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) no forman parte de nuestra vida cotidiana es un absurdo. Desde su irrupción, los individuos hemos podido ir percibiendo el impacto que han ido teniendo en la mayoría de los contextos en los que nos desenvolvemos, por no decir todos. Hemos asumido y asumimos las transformaciones generadas en ambientes como el de la comunicación, el empleo, en el de la gestión y organización de las instituciones y de los propios países, en la cultura y, no menos importante, en el campo educativo, entre muchos otros.

En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (ITU, 2010), el potencial de las TIC ha abierto un abanico de posibilidades para la ruptura de barreras, tanto sociales, políticas, económicas, de participación y personales, siempre y cuando no sean inaccesibles. Es en el campo la diversidad funcional y necesidades educativas especiales donde más problemáticas y barreras podemos encontrar para acceder a las TIC. Por ello, la accesibilidad universal ha sido uno de los aspectos más relevantes a nivel social desde que se incluyó como eje central en la Convención de la ONU (2006), donde se ratificaron los derechos de las personas con diversidad funcional.

En educación, no se debe confundir el término inclusión con el de integración escolar. La inclusión significa superar las dificultades y los obstáculos en el aprendizaje, partiendo de la idea de que estos no se encuentran en los discentes, sino que vienen determinados por la propia sociedad y la estructura del sistema educativo, dificultando y menguando las ocasiones de éxito para el aprendizaje de los estudiantes y su participación en la vida del centro (Echeita & Navarro, 2015), es decir, tratar la inclusión desde la transversalidad y no como algo puntual dentro de los procesos de mejora escolar (Booth, Simón, Sandoval, Echeita, & Muñoz, 2015).

Hoy día no podemos no podemos decir certeramente si existe una mayor inclusión aumentando el uso de las TIC, sobre todo por el hecho de que su integración no es equitativa y existen problemas en su accesibilidad (Sánchez Montoya, 2011). Además, en el contexto educativo nos referimos a la atención a la diversidad, ya no sólo enfocada hacia el alumnado con diversidad funcional, sino también a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes en general. Por tanto, aparecen motivaciones, intereses y necesidades específicas y heterogéneas que ponen en boga la necesidad de implantar una serie de pautas, cambios metodológicos y diferentes ayudas didácticas y pedagógicas para la consecución de los objetivos marcados en las aulas.

Siguiendo la idea de Cabero y Córdoba (2009), la importancia de las TIC respecto a las personas con diversidad funcional es primordial, ya que va a permitirles comunicarse con el resto de personas y con su propio entorno, tanto próximo como lejano, además de ofrecer un mayor número de oportunidades para afrontar los retos propios del aprendizaje e, incluso, la integración en el mundo laboral. Por tanto y de



manera indispensable debemos hacer hincapié en el Diseño Universal del Aprendizaje (en adelante DUA) que, junto con la tecnología, puede llegar a una verdadera transformación en las escuelas para una verdadera inclusión y atención a la diversidad.

Como hemos ido viendo, la accesibilidad universal se ha convertido en el punto clave a nivel mundial. El desarrollo de la inteligencia artificial, de los dispositivos y de la cantidad de datos que los seres humanos generamos al interactuar a través de la red, ha facilitado el desarrollo de la inteligencia ambiental y la evolución de las denominadas rampas digitales.

MARCO TEÓRICO

La evolución de la consideración social sobre la discapacidad ha llevado hacia un cambio de mentalidad, debido a ello nos encontramos ante una re-conceptualización del propio término y el desarrollo de un modelo emergente inserto en el modelo social. El modelo de diversidad funcional desecha cualquier otro término que haga referencia desdeñosa, por ejemplo, minusvalía, invalidez, y hasta discapacidad (Díaz Velázquez, 2013). Este modelo realiza un análisis desde una triple perspectiva, tanto de lo social y jurídico, como desde la bioética encauzada en el contexto de los Derechos Humanos (en adelante DD. HH), ya que, más allá de la consideración sobre diversidad e igualdad de derechos, se suma la dignidad (Barton, 2008, 2015; Martín-López, González, Díaz, Castro, & García-Llorente, 2007; Palacios & Románach, 2006).

1. La inteligencia ambiental y las rampas digitales, diseño para todos y para la inclusión educativa.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se refirió a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo como aquellos para los que es necesario *“una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”*. (art.71.2). Además, también reconoció el principal eje vertebrador del DUA, haciendo asumir a las administraciones la obligación de garantizar y promover programas educativos para la adecuación de las condiciones tecnológicas de los centros, dotando de los recursos de acceso al currículum y recursos materiales adecuados a los estudiantes, en especial aquellos con alguna discapacidad, evitando así factores discriminatorios, para garantizar la inclusividad y la accesibilidad universal.

Los cambios realizados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, inciden en la diferenciación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de Apoyo Educativo (ACNEAE o NEAE), el cual engloba el concepto delimitado por la LOE; y el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE o NEE), todo alumno que necesite determinados apoyos y atención educativa durante su periodo escolar, derivado de trastornos grave de conducta y/o discapacidad.





Partiendo de esta base, ¿qué puede hacer la tecnología para facilitar el aprendizaje del alumnado con ACNEAE? Para responder a esta pregunta, comenzaremos por la descripción terminológica de lo que es la inteligencia ambiental y las rampas digitales como herramientas de accesibilidad para todos. La Inteligencia Ambiental (Ambient Intelligence o AmI, en inglés) es un campo de la rama de la Computación dirigida a obtener espacios, enriquecidos mediante la tecnología, que de manera proactiva ayuden a las personas a desenvolverse en su vida cotidiana. Los principales elementos que caracterizan a la AmI son la detección de información del contexto o entorno, el razonamiento con todos los datos acumulados y toma de decisiones y la actuación encaminadas al beneficio de sus usuarios (Chaffee, Ho, & Ng, 2018; Elhayatmy, Dey, & Ashour, 2018; Quek, El-glaly, & Oliveira, 2015; Tang, Guo, Miao, Acharya, & Feng, 2016; Tang et al., 2016; Zidianakis, Ioannidi, Antona, & Stephanidis, 2015).

Sus características esenciales son la ubicuidad, permitiendo el acompañamiento al individuo a cualquier lugar al que se dirija; la invisibilidad, pasa desapercibida en el entorno; y la inteligencia, ya que se basa en la adaptabilidad a la persona y sus preferencias (Sánchez Montoya, 2006). A esto se unen las assistive technologies (tecnología asistida), las conocidas como rampas digitales, las cuales posibilitan el uso del mismo software a cualquier persona sin tener en cuenta si tienen diversidad funcional o no. La mayoría son de código abierto (gratuitas) y con metas variadas. Algunas ralentizan el tiempo de trabajo del ordenador para una respuesta adecuada por parte del usuario; otras ofrecen reiteraciones a nivel visual y/o auditivo en el output (salida) para personas con problemas sensoriales (Sánchez Montoya & Vivar, 2008).

Según la teoría de las inteligencias múltiples la inteligencia es una estructura multidimensional y de gran complejidad; por tanto, el éxito en el aprendizaje del individuo viene determinado por la interacción entre ellas para la realización de una acción (Gardner, 1998, 2001; 2016). Según Sánchez (2006, p. 6), *“a medida que se van desarrollando las inteligencias más eficientes a niveles más altos, podremos trazar puentes cognitivos sobre ellas para intentar mejorar las que presentan graves dificultades”*. De esta manera nos podemos encontrar rampas digitales que han sido diseñadas y desarrolladas por instituciones europeas. En la tabla 1 pueden verse algunos ejemplos.

Tabla 1. Rampas Digitales

Emulación de un ratón a través de un joystick	JoyMouseProject JoyMousePhasoft y Mouse Joystick.
Manejo del pc a través de una webcam y barrido de pantalla	HeadDev, HeadMouse, CameraMouse, Kanghooru, Screencanner
Leer a través de la audición	NVDA, Jaws
Voz y reconocimiento	Dragon Dictate, Xvoic
Movimientos voluntarios	CLIC-N-Type, Predwin, Gok

(Adaptado de Escribano & Sánchez-Montoya, 2015)



Para el logro y alcanzar la igualdad de oportunidades y el alumnado con necesidades educativas especiales es adecuado hacer referencia a una serie de consideraciones (Luque Parra & Rodríguez Infante, 2008, 2014): a) integrar la tecnología en las aulas para el alumnado con diversidad funcional; b) fomentar la financiación y la ayuda para poder adquirir equipamientos concretos y técnicas de accesibilidad al ordenador por parte de los centros; c) formar a los docentes en softwares educativos para alumnado con NEAE; d) formar en estándares e indicadores de DUA, medidas de accesibilidad en el diseño de webs; e) investigar sobre metodologías y la didáctica y la aplicación de las TIC en el alumnado con NEAE; f) colaborar a través de las redes de las comunidades educativas, tanto nacionales como internacionales; g) sensibilizar a la sociedad sobre lo importante que es la accesibilidad para la educación; h) fomentar la cultura del DUA, y también las investigaciones de equipos especializados y adaptados y los apoyos técnicos.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha pretendido describir el potencial que tienen los avances tecnológicos en el mundo educativo, desde la perspectiva de los DD.HH. y la accesibilidad universal, haciendo especial hincapié en las posibilidades de las tecnologías emergentes en el contexto de la atención a la diversidad y el alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, numerosos estudios arrojan resultados que aseveran la necesidad de aumentar las investigaciones sobre software educativo y su aplicación para cubrir las NEE, ya que la mayoría de los estudios han versado sobre discapacidad intelectual, visual y auditiva, Trastorno por Déficit de Atención y dislexia (Cazco, Tejedor, & Álvarez, 2017; Doval, 2011; Raposo-Rivas & Rodríguez, 2017).

También queda constancia que, aunque cada día que pasa van apareciendo multitud de recursos tecnológicos, aún se siguen utilizando métodos tradicionales, sobre todo por la falta de conocimiento y formación docente (Acedo, Herrera, & Traver, 2017). Sí cabe destacar la gran producción científica sobre alumnado con Trastornos del Espectro Autista y la tecnología asistida, en los que se corrobora el aumento de las habilidades comunicativas, mejora del comportamiento y facilitan el aprendizaje a través del feedback constante (Crane-Mitchell & Stafford, 2017, 2017; Nojavanasghari, Hughes, & Morency, 2017; Yefim, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acedo, M. T., Herrera, S. S., & Traver, M. T. B. (2017). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 102-136. Recuperado a partir de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/285>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Ediciones Morata.

Barton, L. (2015). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad: observaciones. Recuperado a partir de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/848>

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5–19. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>

Cabero Almenara, J., & Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Inclusión Educativa*, 2(1), 61-76. Recuperado a partir de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11296>

Cazco, G. H. O., Tejedor, F. J. T., & Álvarez, M. I. C. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>

Chaffee, E., Ho, T., & Ng, K. (2018). Pilot Study: Assistive Technology as a Vocational Support for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Master's Theses and Capstone Projects*. Recuperado a partir de <https://scholar.dominican.edu/masters-theses/288>

Crane-Mitchell, L., & Stafford, L. (2017). Enhancing Learning Outcomes for Students with Autism through the Use of Assistive Technology: Effect of Parent-Teacher Collaboration (pp. 2225-2235). Presentado en *Society for Information Technology*



La inteligencia ambiental y las rampas digitales como recursos para la inclusión educativa

✂ *Teacher Education International Conference*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado a partir de <https://www.learntechlib.org/p/177946/>

Díaz Velázquez, E. (2013). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *INTERSTICIOS, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3(2), 85-99. Recuperado a partir de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3511>

Doval, M. (2011). Tecnologías de apoyo a la diversidad en la escuela inclusiva. En M. Cebrián y M.J Gallego (Eds.). *Procesos educativos con tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento*, 45–57.

Echeita, G., & Navarro, D. (2015). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania. Estudios y propuestas educativas*, 46, 141–162.

Elhayatmy, G., Dey, N., & Ashour, A. S. (2018). Internet of Things Based Wireless Body Area Network in Healthcare. En *Internet of Things and Big Data Analytics Toward Next-Generation Intelligence* (pp. 3-20). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60435-0_1

Escribano, C. L., & Sánchez-Montoya, R. (2015). Scratch y Necesidades Educativas Especiales: Programación para todos. *Revista de Educación a Distancia*, (34), 1-14. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/red/article/view/233521>

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Barlona: Paidós

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

ITU. (2010). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. En *WSIS FORUM 2010* (pp. 1-3). Ginebra: International Telecommunications Union. Recuperado a partir de http://www.itu.int/net/wsis/implementation/2010/forum/geneva/docs/sessions/WSIS2010_ALC2.pdf

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

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Luque Parra, D. J., & Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 19(3).

Luque Parra, D. J., & Rodríguez Infante, G. (2014). Tecnología de la información y comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-8. Recuperado a partir de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4404>

Martín-López, B., González, J. A., Díaz, S., Castro, I., & García-Llorente, M. (2007). Biodiversidad y bienestar humano: el papel de la diversidad funcional. *Revista Ecosistemas*, 16(3), 69-80. Recuperado a partir de <https://revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/94>

Nojavanasghari, B., Hughes, C. E., & Morency, L.-P. (2017). Exceptionally Social:



Design of an Avatar-Mediated Interactive System for Promoting Social Skills in Children with Autism. En *Proceedings of the 2017 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1932–1939). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/3027063.3053112>

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 1-35). Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado a partir de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.

Quek, F., El-glaly, Y., & Oliveira, F. (2015). Assistive Technology in Education. En W. S. Bainbridge & M. C. Roco (Eds.), *Handbook of Science and Technology Convergence* (pp. 1-8). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04033-2_25-1

Raposo-Rivas, M., & Rodríguez, A. B. S. (2017). Estudio sobre la intervención con Software educativo en un caso de TDAH. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 121-138.

Sánchez Montora, R. (2011). ¿Más avance tecnológico implica mayor inclusión? En *VIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 2-19). Montevideo, Uruguay: Fundación FREE y Creatica. Recuperado a partir de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2011-mas-avance>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

tecnologico-rafaelsmontoya.pdf?documentId=0901e72b80fc1aac

Sánchez Montoya, R. (2006). Capacidades visibles, tecnologías invisibles. *apacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos*, (61), 1-14. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/profile/Rafael_Montoya/publication/228349625_Capacidades_visibles_tecnologias_invisibles/links/0deec5297182cddee6000000/Capacidades-visibles-tecnologias-invisibles.pdf

Sánchez Montoya, R., & Vivar, D. M. (2008). TIC y europeos con NEE. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 226, 38-43. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/profile/Rafael_Montoya/publication/39372251_TIC_y_europeos_con_NEE/links/0deec5297182d106d3000000.pdf

Tang, Z., Guo, J., Miao, S., Acharya, S., & Feng, J. H. (2016). Ambient Intelligence Based Context-Aware Assistive System to Improve Independence for People with Autism Spectrum Disorder. En *2016 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)* (pp. 3339-3348). <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.417>

Yefim, K. (2016). *Supporting the Education of Children with Autism Spectrum Disorders*. IGI Global.

Zidianakis, E., Ioannidi, D., Antona, M., & Stephanidis, C. (2015). Modeling and Assessing Young Children Abilities and Development in Ambient Intelligence. En *Ambient Intelligence* (pp. 17-33). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26005-1_2



LAS TIC COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA

AGROMAYOR CID, EVA¹, Martín-Cilleros, María Victoria²

Universidad de Salamanca, España
¹eagromayor@hotmail.com, ²viquimc@usal.es,

Resumen. El presente trabajo muestra una experiencia llevada a cabo con un grupo de alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo, utilizando las nuevas tecnologías como estrategia innovadora para la mejora del aprendizaje y la atención a la diversidad. A través de la creación de un blog, como herramienta didáctica, se busca implicar al alumnado en su propio aprendizaje. Los alumnos pertenecen a un programa de refuerzo en las áreas instrumentales básicas, por el cual están exentos de la segunda lengua extranjera. Dicho programa, de dos horas semanales de duración, está dirigido a reforzar aquellos aspectos del ámbito lingüístico en los cuales los alumnos presentan dificultades. Los objetivos de la experiencia han sido analizar cómo es la progresión de dichos estudiantes en las competencias lingüísticas y mejorar la actitud del alumnado hacia el aprendizaje. Los resultados indican que el uso de una herramienta digital, como es el blog, facilita que los alumnos se conviertan en agente activo de su aprendizaje, al “aprender haciendo”, siendo un elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje y una herramienta de acceso al conocimiento, clave en la atención a la diversidad. La totalidad del alumnado participante manifestó, al finalizar la experiencia, un alto grado de satisfacción con la metodología y las herramientas utilizadas. Los alumnos se mostraron muy participativos, reflejándose en progresos en sus competencias tanto digitales como lingüísticas, fomentado una adecuada autoestima y relación con iguales, familiares y docentes.

Palabras clave: nuevas tecnologías, blog, atención a la diversidad, necesidades específicas de apoyo educativo.





INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las nuevas tecnologías forman una parte muy importante de nuestras vidas, y todavía más cuando hablamos de adolescentes. Son nativos digitales que viven en un mundo conectado las veinticuatro horas. Sin embargo, cuando hablamos de aprendizaje curricular, se produce una desconexión entre los contenidos que se enseñan en la escuela y el mundo en el que se mueven los estudiantes. Parece como si hubiese una brecha insalvable entre estos dos mundos.

No obstante, con el uso de las tecnologías en el aula, y más específicamente del blog, se puede conseguir crear un puente que comunique ambos mundos, y conseguir captar el interés del alumnado hacia los contenidos curriculares.

El cambio social que ha supuesto el vertiginoso desarrollo de las tecnologías, hace necesario introducirlas en el aula para adaptarse a las necesidades, tanto sociales como educativas, y evitar caer en el anacronismo (Torrego, 2012).

Un elemento como un blog, puede suponer un aliciente en la educación actual. Por sus características, es una herramienta idónea para lograr desarrollar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la literatura especializada, podemos encontrar trabajos desarrollados en diferentes áreas y con diferentes fines, que indican el beneficio del blog como herramienta pedagógica (Monzón, 2011; Santos y Fernández-Río, 2012, Torrego, 2012). El blog en sí es atractivo, porque es una ventana abierta a un mundo social interactivo, pero, al mismo tiempo, al utilizarlo como elemento en el aprendizaje requiere de la lengua oral y escrita como vehículo de comunicación e interacción. Se necesita conocer la estructura lingüística, saber utilizarla, saber obtener información, asimilar esa información y planificar el mejor modo de comunicarla en el contexto del blog. Así que, si combinamos tecnología y refuerzo lingüístico, obtenemos conocimientos curriculares.

En la presente comunicación se presenta una experiencia implementada con un grupo de alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo, utilizando la creación de un blog como estrategia innovadora para la mejora del aprendizaje y la atención a la diversidad. Los alumnos pertenecen a un programa de refuerzo en las áreas instrumentales básicas, por el cual están exentos de la segunda lengua extranjera. Dicho programa, de dos horas semanales de duración, está dirigido a reforzar aquellos aspectos del ámbito lingüístico en los cuales los alumnos presentan dificultades.

Son alumnos cansados de fichas, cansados de una enseñanza tradicional, y que según sus propias palabras “pasamos de todo”. Para añadir una dificultad más, mencionar que a la hora de evaluar en las actas no se les asigna nota ninguna, y se especifica con una “E” de exentos en el boletín de materias.



OBJETIVOS

Los objetivos que se han planteado en esta experiencia han sido varios: analizar cómo es la progresión de dichos estudiantes en las competencias lingüísticas, mejorar la actitud del alumnado hacia el aprendizaje, evaluando finalmente el grado de satisfacción de los alumnos acerca de la metodología empleada

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tiene lugar en un centro educativo ubicado en una pequeña villa gallega predominantemente rural, que recibe alumnado de la misma y de los pueblos circundantes. Con una población de cinco mil habitantes, la mayoría de la población vive de la agricultura y ganadería. El centro educativo se caracteriza por la gran diversidad de alumnado. Hay presencia de población inmigrante procedente de Marruecos, Europa centro-oriental y de países latinoamericanos con necesidades educativas específicas derivadas, en algunos casos, de su incorporación reciente al sistema educativo gallego; mientras que, en otros casos, son alumnos nacidos en la villa, pero sus necesidades vienen derivadas del ámbito socio-familiar. Otro colectivo que requiere atención específica es el colectivo gitano, que comparten junto con el anterior, la problemática de tipo social y familiar, poco propicia, salvo escasas excepciones, a la formación académica de estos alumnos/as.

La práctica educativa ha sido desarrollada a lo largo de un curso escolar 2016/2017 con el grupo denominado “Exentos de Francés”, formado por cinco alumnos con diferentes necesidades educativas (dificultades lingüísticas, ambiente familiar desestructurado, procedencia gitana con ACI con un nivel de tercero de Primaria, origen rumano con incorporación tardía al centro educativo y problemas conductuales). Todos con dificultades en las lenguas, y que necesitan un apoyo más directo en esta materia. A estos alumnos se unen, de manera transversal, otros estudiantes con adaptación curricular individual pertenecientes a otros grupos-clase y quienes trabajan semanalmente con la profesora de Pedagogía Terapéutica las materias de Lengua Castellana y Matemáticas, cinco horas a la semana.

Teniendo en cuenta lo establecido en el DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia se plantearon los objetivos didácticos y competencias clave del refuerzo educativo, centrándose estas últimas en competencia en comunicación lingüística, digital, matemática, y competencias básicas en Ciencia y Tecnología, aprender a aprender, ciencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales. Para su consecución se emplearon estrategias metodológicas como agrupamientos flexibles, centros de interés, plan de trabajo consensuado, aprendizaje cooperativo, trabajo por tareas, enseñanza multinivel, tutoría entre iguales, enseñanza por medio de las TICs.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Se comenzó la experiencia con una valoración inicial de los conocimientos con los que se partía, tanto en el ámbito lingüístico, como informático (uso de las nuevas tecnologías), al ser un tema totalmente desconocido para los alumnos se dedicó un mes para profundizar en este mundo tecnológico, decidiendo seguidamente el nombre del blog mediante criterio democrático. “As pantallas” fue el nombre elegido y la dirección web para acceso público

<http://blogs.prensaescuela.es/as pantallas/>

El siguiente paso fue la presentación oficial del grupo, para eso diseñaron sus propios avatares y escribieron una pequeña descripción. El motivo de utilizar avatares y apodos en vez de su propia imagen y nombres reales viene por el hecho de preservar la intimidad y la identidad del alumnado, pero al mismo tiempo, con la intención de ofrecer una imagen pública diseñada por ellos mismos con la que sentirse cómodos y a través de la cual los lectores del blog puedan visualizar y poner cara a cada artículo que se escribe. A partir de ese momento, empezaron a publicar.

Semanalmente se dispone de dos clases de 50 minutos cada una, martes y jueves. Los martes se celebraba una asamblea en la que cada uno de los alumnos/as definía su trabajo de la semana: tema a trabajar, ideas, propuestas, etc. Posteriormente, se revisaba lo que se ha publicado en el blog, se repasaban los artículos de los compañeros/as, se opinaba o se modificaba. Por último, se organizaban pequeños equipos de trabajo, para ayudarse y animarse a la hora de aprender, se buscaba información con motores de búsqueda, periódicos, revistas... acerca del tema que se quiere publicar, se selecciona y los jueves se dedicaba enteramente a perfilar los artículos, terminarlos, revisarlos y colgarlos en el blog, o a establecer cronológicamente su orden de aparición durante la semana o mes.

Los criterios y estándares que se han aplicado para la evaluación son los siguientes: leer, comprender, interpretar y valorar textos en diferentes formatos y soportes; buscar y manejar información, en la biblioteca y en otras fuentes, en papel o digital, para integrarla en un proceso de aprendizaje continuo; utilizar, de manera autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos; aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados; escribir textos en diferentes soportes y formatos, en relación con el ámbito de uso, aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos; identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.

Para ello se ha utilizado las producciones escolares realizadas por el alumnado empleando una rúbrica publicada en el propio blog para que los/as alumnos/as pudiesen consultarla en cualquier momento y les sirviese de guía para la elaboración de sus artículos, así como un diario de sesiones y una ficha de autoevaluación con la intención



de provocar una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y su opinión sobre la experiencia educativa, para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes acerca de la metodología empleada.

EVIDENCIAS

En cuanto a las producciones escritas del alumnado, se puede observar una mejora notable comparando entre los primeros artículos realizados y los últimos. Se comprueba que ha aumentado la amplitud de los escritos, hay una mayor preocupación por lo que se escribe, y cómo queda posteriormente. Los textos son más coherentes y ordenados, una muestra de ello es la figura 1 donde se presenta el antes y después de un alumno.

El nivel de participación en general, ha sido alto, el interés se ha incrementado según se avanzaba en el curso escolar y la motivación ha sido un hecho, puesto que el alumnado se encontró cómodo con las nuevas tecnologías, incluso se mostró más comprometido e interesado por las tareas propuestas al vincularlas a su exposición pública en el blog. La intensidad y el esfuerzo que han mostrado han sido constantes. Comentarios como “¿pero ya se acabó la clase?” o “esta hora se me pasa volando”, reflejan el grado de implicación que tienen los estudiantes.

En lo relativo a la cantidad de artículos publicados, es cierto que se esperaba una mayor producción de entradas al blog, pero no se debe olvidar que el alumnado objeto de este trabajo presenta dificultades lingüísticas, por lo que conlleva un mayor esfuerzo por su parte a la hora de elaborar textos escritos.

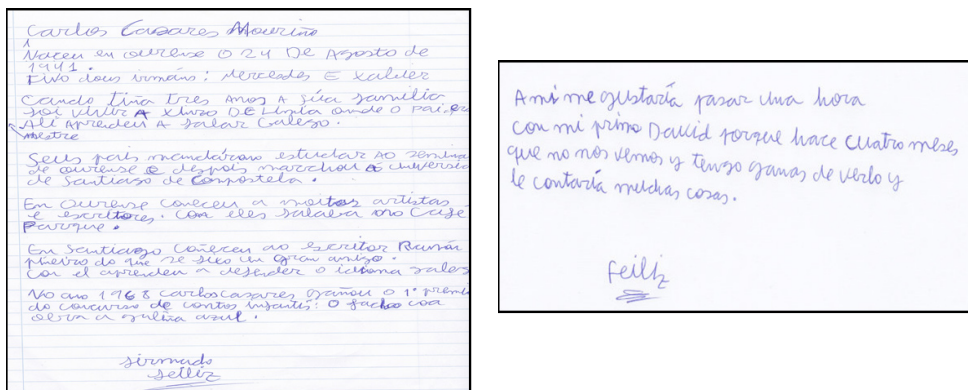
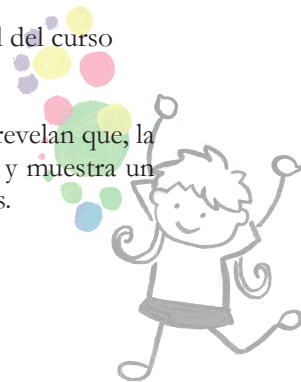


Figura 1. Producción de un escrito por un alumno al comienzo y final del curso escolar.

En relación a los datos registrados en la ficha de autoevaluación revelan que, la totalidad del alumnado, prefiere realizar las actividades a través del blog y muestra un alto grado de satisfacción con la metodología y las herramientas utilizadas.





CONCLUSIONES

Se ha constatado, a partir de la evaluación de la experiencia, que el uso del blog es un recurso muy adecuado para todo tipo de alumnado, tengan o no dificultades específicas de aprendizaje. Es un elemento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje y una herramienta de acceso al conocimiento imprescindible en la atención a la diversidad.

Los alumnos, empleando las TIC en el aula, se mostraron mucho más participativos. Las habilidades de escritura del alumnado mejoraron de forma significativa con progresos en gramática y puntuación. A través de los comentarios obtenidos en la consulta al alumnado, se concluye que esta experiencia resultó positiva porque les permitió disfrutar de una sensación informal en la producción de sus escritos, y poder presentar sus trabajos de una manera más creativa incorporando imágenes, vídeos, hipervínculos a sus pensamientos e ideas. Se les dio una voz, una forma de expresarse.

Como aspectos positivos podemos destacar el desarrollo personal, social y cognitivo del alumnado, puesto que facilita el contacto con la profesora estableciendo una relación fluida, fomenta las relaciones personales con los compañeros y que se sientan parte de un grupo, y posibilita las relaciones con otras personas ajenas al grupo-clase.

Otro aspecto muy valorado es, que favorece la inclusión de diferentes niveles educativos, porque permite atender a la diversidad e individualidad del alumnado. No es necesario que todo el alumnado tenga los mismos conocimientos, porque cada uno es libre de desarrollar sus artículos partiendo de lo que puede y sabe hacer. Hay artículos sencillos, más elaborados y, prácticamente en la totalidad de ellos, se observa una progresiva mejora.

En cuanto a aspectos negativos destacar la falta de recursos para desarrollar en toda su plenitud el proyecto, relativos a problemas con los recursos informáticos (mejora de los ordenadores, de la calidad en la conexión de red...) y la cantidad de tiempo que ocupa el gestionar el blog por parte del profesorado, porque hay que publicar constantemente, puesto que sino el interés decae y fue un aspecto que se trató de evitar en todo lo posible. Un descubrimiento final que surgió de la experiencia, es que el blog estableció un nexo de unión con alguna familia, porque gracias a lo que se publica en él tanto los padres como los alumnos pudieron continuar en casa con el trabajo iniciado en el aula.

La conclusión final es que gracias a esta experiencia se convirtió al alumnado en el agente activo de su aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Monzón Laurencio, L. A. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles Educativos*, 33(131).
- Santos Rodríguez, L., & Fernández-Río, J. (2012). Uso pedagógico del blog: un proyecto de investigación-acción en la materia de Educación Física en Educación Secundaria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (42).
- Torego González, A. (2012). La utilización de los blogs como recurso educativo en el área de Lengua Castellana y Literatura. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 127-137.



LOS ADULTOS MAYORES Y SU FORMACIÓN EN TIC. CLAVES PARA SU INCLUSIÓN COMO CIUDADANOS DIGITALES

AGUILAR GAVIRA, SONIA¹, BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS²

Universidad de Cádiz. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica

¹sonia.aguilar@uca.es, España

²r.benitez@uca.es, España

Resumen: La extensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación requiere ciudadanos competentes en entornos y herramientas tecnológicas, lo que ha provocado una nueva forma de exclusión social, principalmente en aquellos sectores de la población donde su formación en competencias digitales ha sido escasa o inexistente. Todo ciudadano debe adquirir una serie de destrezas y capacidades que le permita ser partícipes de la actual sociedad y hacer uso de las posibilidades y ventajas que nos ofrecen la web 2.0. En la presente comunicación abordaremos de forma breve las características de los usuarios web 2.0, así como las competencias informacionales y digitales necesarias para convertirse en ciudadanos digitales y que supondría una vía hacia la inclusión de las personas mayores en materia tecnológica.

Palabras clave: adultos mayores, ciudadanía digital, TIC, competencia digital.





INTRODUCCIÓN

Es más que evidente como la evolución acontecida con el paso de los años en materia tecnológica, donde la web social ha experimentado enormes progresos desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación), ha ocasionado enormes y beneficiosas transformaciones en todo los ámbitos de nuestra vida.

La existencia de unos roles rígidos establecidos y unas funciones definitivas en función de la edad ha provocado que las personas mayores y los más jóvenes miremos con cierta aprensión a esa etapa de nuestra vida que ha llegado o queda por llegar, presentando niveles superiores de exclusión. Se debe establecer la transformación, el cambio, la reforma, la evolución, la reconversión de papeles que ha venido sufriendo las personas mayores atribuidos por la sociedad, la elevación de tareas novedosas, la apertura a nuevos horizontes. Ser ciudadanos digitales supone pertenecer a las herramientas web 2.0, pero también implicarse en las mismas y de forma segura. Son nueve los elementos de la ciudadanía digital descritos por Tamez (2017) y que mostramos a continuación:

- Acceso al mundo digital. Este supondría el elemento de partida y primordial para convertirse en un ciudadano digital. Eliminar las barreras sociales, económicas o espaciales que impiden o dificultan el acceso a la red de cualquier ciudadano.
- Comercio digital. Este concepto hace referencia a la capacidad de los usuarios para comprender que una buena parte de la economía se regula online. La disponibilidad de Internet en compras de juguetes, ropa, autos, comida, etc., se ha convertido en algo común para muchos usuarios.
- Comunicación digital. Disponemos de una gran variedad de opciones a la hora de comunicarnos, como el correo electrónico, teléfonos celulares, mensajería instantánea. La oportunidad de todos para comunicarnos y colaborar con cualquier persona desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Alfabetización digital. Ofrecer a los usuarios el conocimiento sobre cómo usar distintos dispositivos digitales y un uso adecuado de los mismos.
- Etiqueta digital. Saber cómo comportarse de forma correcta, con respeto a la hora de comunicarte en los medios digitales.
- Leyes digitales. La ley digital se ocupa de la ética de la tecnología dentro de una sociedad. El uso no ético se manifiesta en forma de robo y / o crimen. El uso ético se manifiesta en forma de acatar las leyes de la sociedad. Los



Los adultos mayores y su formación en tic. Claves para su inclusión como ciudadanos digitales

usuarios necesitan entender que robar o causar daño al trabajo de otros, a la identidad o la propiedad en línea de otros, es un delito.

- Derechos y responsabilidades digitales. Con este concepto se hace referencia a los derechos del ciudadano digital, como la privacidad o la libertad de expresión.
- Salud digital. . Más allá de las cuestiones físicas están también las cuestiones psicológicas que están prevaleciendo tales como la adicción a Internet. Los usuarios necesitan aprender los peligros inherentes al uso de la tecnología. La Ciudadanía Digital incluye una cultura donde se enseña a los usuarios de la tecnología a protegerse a través de educación y entrenamiento.
- Seguridad digital. Necesitamos protección anti virus, respaldo de nuestra información y protección contra sobrecarga eléctrica en nuestros equipos. Como ciudadanos responsables, debemos proteger nuestra información de elementos externos que puedan causar daños o trastornos.

La necesidad de formación de las personas mayores en materia tecnológicas como bien nos exponen Barroso y Aguilar (2015, p.19) “se encuentra presente en el propio concepto de educación permanente, donde se indica que la educación no debe ajustarse a un periodo concreto del devenir historiográfico, sino que todo ser humano debe continuamente ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes para no quedar obsoletos en una sociedad cambiante como en la que nos hallamos”.

Formar a las personas mayores en competencias tecnológicas, permitiría eliminar barreras, favoreciendo la posibilidad de obtener una mayor presencia de dicho sector poblacional en la web 2.0., saber enfrentarse a las variadas formas en la que se presenta la información, garantizar a su vez un uso pertinente de las mismas y no solo como meros consumidores de la información disponible en la misma, sino como actores activos. En palabras de Cabero y Ruiz-Palmero (2018), su inclusión puede favorecer la eliminación o disminución de las barreras que impiden acercarse a la educación, la cultura y al mundo laboral pero también es fundamental reflexionar sobre el diseño de los entornos, los cuales pueden ser accesible o inalcanzables.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han convertido en una excelente vía de acceso a la información de forma fácil y rápida, convirtiéndose a su vez en una poderosa herramienta de empoderamiento, un nuevo espacio de encuentro en que se favorece en palabras de Aguilar (2014) la cohesión social y a través de los cuales los usuarios participan activamente, exponiendo su posicionamiento, pensamiento, conocimiento, ya sea de índole social, político o educacional, por lo que las personas mayores deben formar parte de ellas.





USUARIOS DE LA WEB SOCIAL

Una de los principios de la web social es su intercreatividad, es decir, la capacidad de los individuos de expresar y crear sus ideas, conocimientos, etc. de una forma original e inédita a través de los entornos digitales y construyendo conocimiento colectivo. Una construcción mediante la inteligencia colectiva y donde la motivación del propio sujeto para realizar un uso correcto de los medios juega un papel primordial. El colectivo inteligente no somete ni limita las inteligencias individuales, sino por el contrario, las exalta, las hace fructificar y les abre nuevas potencias, dando paso a la creatividad mediante las perspectivas aportadas al espacio por cada uno de los miembros del colectivo (Siemens, 2006). Esto favorecería la autoestima, la situación de soledad y aislamiento que muchos de ellos padecen.

Es el cambio de actitud hacia las tecnologías y aplicaciones y servicios Web lo que verdaderamente otorga valor a la web 2.0., por lo que no alcanzará sus máximos valores, mientras nos olvidemos de una parte de nuestra población, como son las personas mayores, renunciando al valor que aporta a ese conjunto de usuarios que comparten en la red. Según diversos estudios realizados (Aguilar y Benítez, 2013; Barroso y Aguilar, 2016), en la actualidad dicho grupo etareo siguen siendo espectadores pasivos en los medios tecnológicos. A este respecto, aún en la actualidad se sigue utilizando en numerosos documentos científicos, términos como “nativos o inmigrantes digitales”, para exponer que las personas que habían nacido con anterioridad a la explosión de los medios digitales eran menos habilidosas y usuarios menos activos en la red. Sin embargo, los estudios realizados sobre la implicación de los jóvenes en la web 2.0, ha corroborado que al igual que las personas mayores, existe un gran porcentaje de usuarios pasivos. Desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con la aportación de White (2010), el problema no está en la edad del sujeto ni en la época que ha vivido, sino con la aproximación que éstos hacen a las TIC, es decir, si son “visitantes o residentes en la web”. Ser ciudadanos digitales lleva implícito una predisposición para interactuar, compartir, investigar, confrontar ideas. NVnextvision (2011) realiza una clasificación sobre la participación los usuarios en la web 2.0:

1. Creadores. Hace alusión a aquellos internautas que crean y comparten información.
2. Críticos. Usuarios que comentan y exponen sus opiniones.
3. Coleccionistas. Los que catalogan y organizan contenidos mediante etiquetas.
4. Sociables. Participan en las redes sociales.
5. Espectadores. Son aquellos internautas que se limitan a observar lo que sucede en la red.



6. Inactivos. Son aquellos que no tiene ningún tipo de relación con los medios sociales.

Diversos estudios llevados a cabo a lo largo de estos años han constatado que el nivel de competencias en las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) guarda cierta relación con los estados emocionales de los usuarios con respecto a las mismas (Aguilar, 2014; Colás, Conde y Reyes, 2017; Reyes, 2016). El miedo, la desconfianza, el desconocimiento de sus posibilidades suponen variables a considerar con respecto al porcentaje de personas mayores que deciden formarse en materia tecnológica.

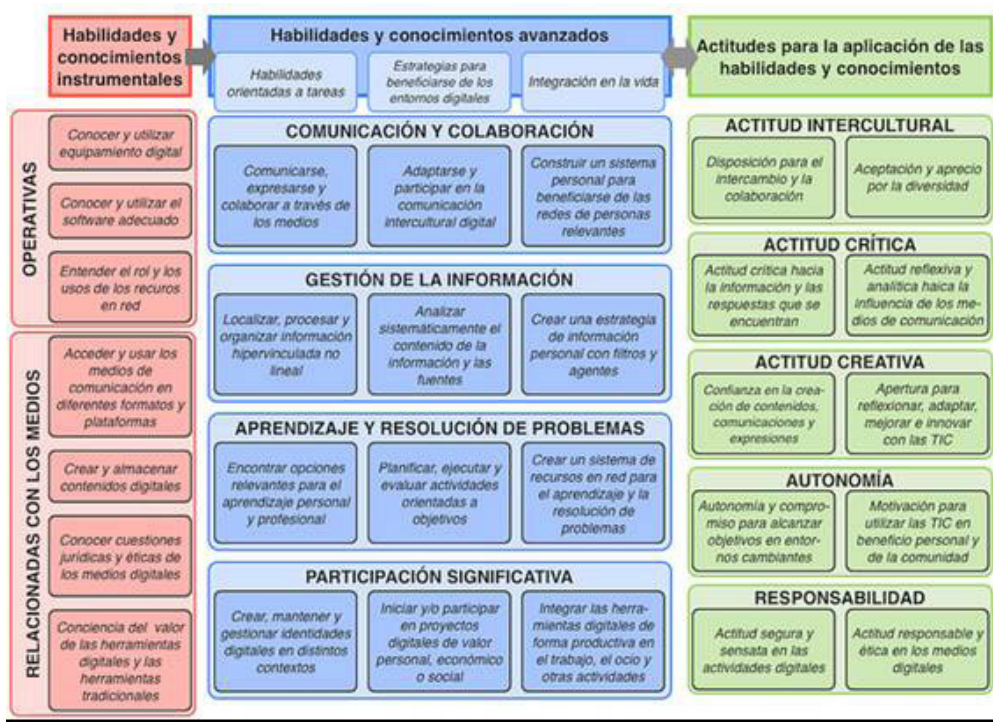
COMPETENCIA DIGITAL EN LA SOCIEDAD 2.0

Cuando hablamos de competencia digital, hacemos referencia a las habilidades, conocimientos y actitudes que el usuario debe adquirir tanto en el manejo tecnológico, informacional y de comunicación, de forma que permita una participación activa de todo ciudadano no quedando excluidos y una utilización de las herramientas de forma práctica y útil. Formar a nuestros mayores en competencias digitales, les permitiría tener mayor conocimiento en el manejo de las tecnologías, así como una mayor seguridad de su uso y actitud crítica hacia las mismas. En el siguiente Cuadro n° 1, creado por Almutka, K. (2011), la autora muestra el conjunto de competencias digitales que deberían ser adquiridas por todos los usuarios de la red.





Liderando investigación y prácticas inclusivas



Cuadro nº1. Competencias digitales (Ala-Mutka, K., 2011, adaptado por Álvarez, D., 2012).

La formación va dirigida como bien exponía Jenkins (2008) a que los usuarios colaboren y creen, no sólo en recibir y consumir, y para discrepar y discutir, no para asumir y aceptar. Para Area y Pessoa (2012, p.18-19) son cinco las dimensiones implicadas en el aprendizaje, adquisición y desarrollo de estas competencias y que debieran ser cultivadas y trabajadas en todo proyecto educativo de alfabetización, como son: a) Competencia instrumental: adquirir el conocimiento práctico y habilidades para el uso del hardware (montar, instalar y utilizar los distintos periféricos y aparatos informáticos) y del software o programas informáticos (bien del sistema operativo, de aplicaciones, de navegación por Internet, de comunicación, etc.); b) Competencia cognitivo-intelectual: adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías así como comunicarse con otras personas mediante los recursos digitales; c) Competencia sociocomunicacional: habilidades relacionadas con la creación de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etc.), difundirlos a través de diversos lenguajes y poder establecer comunicaciones fluidas con otros sujetos a través de las tecnologías. Asimismo supone adquirir y desarrollar normas de comportamiento que impliquen una actitud social positiva hacia los demás como puede ser el trabajo colaborativo, el respeto



y la empatía en redes sociales; d) Competencia axiológica: adquisición de valores éticos y democráticos con relación al uso de la información y de la tecnología evitando conductas de comunicación socialmente negativas y; e) Competencia emocional: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales. El aprendizaje del control de emociones negativas, con el desarrollo de la empatía y con la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

Ya, en años anteriores, autores como Fainholc (2008, p.33) exponía que alfabetizar al colectivo con respecto a los nuevos entornos y medios digitales, suponía establecer en los procesos de formación, una serie de objetivos, que les permitiera al ciudadano alcanzar:

- Dominio del manejo técnico de cada tecnología: conocimiento práctico del hardware y software que caracteriza a cada medio.
- Poseer un conjunto de conocimientos, procedimientos y habilidades específicos que les permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme y veloz cantidad de información a la que se accede a través de las TIC para anticipar y resolver problemas concretos.
- Desarrollar valores reflexivos y actitudes realistas y críticas hacia la tecnología que superen predisposiciones y sesgos de considerarlas panaceicas o que se las rechace sistemáticamente por considerarlas culpables de todos los riesgos sociales que conllevan.
- Reconocer medios y mediaciones tecnológicas en su vida cotidiana no sólo como recursos de ocio recreativo o de consumo lo más juicioso posible, sino de expresión y participación solidaria dentro de los entornos organizacionales y comunicacionales de una comunidad y grupos.

CONCLUSIONES

Tras los acelerados cambios, las instituciones, no puede seguir dando la espalda a este sector de la población. Aunque el acceso a las tecnologías supuso en un momento, el punto de partida para favorecer su acercamiento, bien es cierto que, que actualmente, solo con ello, no conseguimos que dicho sector de la población, como al igual que los sectores más jóvenes, se conviertan en ciudadanos digitales. Debemos ofrecerles las competencias necesarias para utilizar las nuevas formas de comunicación al igual que el resto de ciudadanos, para difundir la información y conocimiento que posee y poder acceder a la información que generan las tecnologías digitales.

El trabajo que hemos desarrollado nos ofrece una visión de las competencias digitales en las que el colectivo de personas mayores deben ser formadas si verdaderamente pretendemos que formen parte de la actual sociedad. Procesos formativos que le





permita adquirir habilidades para el autoaprendizaje de forma permanente a lo largo de toda su vida; lo que conlleva saber buscar, seleccionar la información y difundir los conocimientos adquiridos, ampliar las interacciones a través de los medios, expresarse mediante los múltiples lenguajes, formas simbólicas y medios tecnológicos, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, S. (2014). *Las personas mayores ante las redes sociales. Usos y Actitudes* (Tesis Doctoral Inédita). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Álvarez, D. (2012). Los PLE en el marco europeo de Competencias Digitales. Recuperado (20.02.2012) de <http://e-aprendizaje.es/2012/03/05/los-ple-en-el-marco-europeo-de-competencias-digitales/>

Area, M. y Pessoa, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, XIX (38), 13-20.

Barroso, J. y Aguilar, S. (2016). Las personas mayores y las redes sociales. Un análisis de la situación actual. *Aula de Encuentro*, 18(1), 229-250.

Barroso, J. y Aguilar, S. (2015). Las personas mayores y las redes sociales. Estudio de sus percepciones. *Eticanet*, 15 (1), 16-36.

Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (9), 16-30.

Colás, M.P., Conde, J. y Reyes, S. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16 (1), 1-14.

Fainholc, B. (2008). Uso inteligente de las TIC para una formación ciudadana digital. *Perspectivas en Políticas Públicas. Belo Horizonte*, I (2), 23-35.

Jenkins, H. (2008). *Convergente cultura: la convergencia de la cultura de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Reyes, S. (2016). *Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement* (Tesis Doctoral Inédita). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Recuperado (10.03.13) de http://www.clearningspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.

Tamez, E. (2017). *Digital Citizenship advocate Educational technology consultant for Necali Centro Educativo, writer and editor*. Recuperado (15.01.18) de <http://www.jasonohler.com>.



com/wordpressii/wp-content/uploads/2013/12/Nueve-elementos-de-la-cudadania-digital.pdf



METODOLOGÍAS, TECNOLOGÍAS E INCLUSIÓN: ADULET UNA PERSPECTIVA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

GÚTIEZ CUEVAS, PILAR¹, ANTÓN ARES, PALOMA²

Universidad Complutense de Madrid, España
¹pigutiez@edu.ucm.es, ²palomanton@edu.ucm.es

Resumen. El proyecto europeo “AduLet: Uso Avanzado de Tecnologías de Aprendizaje en Educación Superior”, ha sido concebido para dar respuesta a la necesidad de modernizar los sistemas de Educación Superior en Europa, tema recurrente en nuestra sociedad.

Esta investigación se enmarca dentro del Programa Erasmus +, KA2 y participan seis universidades europeas, bajo la coordinación de la Universidad de Ludwigsburg (Alemania). En esta agrupación transnacional e interdisciplinar, se integran investigadores y expertos con la finalidad de favorecer a los profesores en la adquisición de competencias digitales adecuadas y pertinentes, así como para ser garantes de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje e inclusión. Además, se realizan aportaciones encaminadas a divulgar e implantar las Tecnologías Accesibles, el Diseño para Todos.

Durante la implementación del trabajo de investigación, se han realizado análisis de numerosas publicaciones, diseñado, validado y aplicado cuestionarios, también se han organizado grupos de trabajo para averiguar la pertinencia y el uso que se realiza de las tecnologías en los entornos de aprendizaje, las metodologías que se aplican, así como el uso de diferentes herramientas utilizadas en las aulas universitarias.

Palabras clave: Tecnologías, Investigación, Educación Superior, Inclusión, Accesibilidad.





INTRODUCCIÓN

El proyecto AduLeT está financiado por el programa Erasmus + de la Unión Europea, en él participan las siguientes instituciones:

DE - Ludwigsburg University of Education (LUE, Germany)

ES - Complutense University of Madrid (UCM, Spain)

FI - Humak University of Applied Sciences (Humak, Finland)

HU - University Pallasz Athéné (PAE, Hungary)

IT - International Education and Training Institution (Pixel, Italy)

NL - Open University of the Netherlands (OUNL, Netherlands)

PT - Polytechnic Institute of Bragança (IPB, Portugal)

Está concebido para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza en las universidades, optimizar las habilidades de profesores y alumnos, favoreciendo el uso de tecnologías de manera adecuada. También tiene la finalidad de capacitar al profesorado sobre cómo combinar un método de enseñanza específico con una/s determinadas tecnologías, así como proporcionar pautas para mejorar las prácticas y conceptos de estrategia para profesores universitarios.

Desde esa premisa, previo al inicio del proyecto, se han realizado análisis de numerosos trabajos, de forma más rigurosa los de Anderson, C. D. (2012), Baran, E. (2011), Barthelmeß, H. (2015), Berge, Z. (1998), Caspian Learning (2008), Dahlstrom, E. D., Brooks, C. & Bichsel, J. (2014), European Union (2014), European University Association (2014), Haug, S., Oberschelp, L. & Schmid, A. (2011), Henning, P. A. (2015), HRK (2014), Pollara, P. (2011), Schmitz, B., Klemke, R. and Specht, M. (2014), Specht, M., & Klemke, R. (2013).

El resultado del análisis de la documentación consultada, ha mostrado la necesidad de llevar a cabo políticas y prácticas con los componentes que en este trabajo se refieren.

Impulsado por aspectos pedagógicos, el sistema de apoyo se concibe como una Comunidad de Práctica (CoP) a partir de los resultados del proyecto. La CoP también ha de proporcionar la posibilidad de ponerse en contacto con otros profesores y compartir experiencias sobre la enseñanza con el Aprendizaje Tecnológico Mejorado, Enhanced Technology Learning (TEL). La necesidad de la CoP con estos componentes, también ha sido comprobada antes del inicio del proyecto a través del análisis de diferentes encuestas.



OBJETIVOS

- Mejorar la calidad de la enseñanza del profesorado mediante la mejora de sus habilidades, por medio del uso de tecnologías de una forma avanzada.
- Capacitar a los docentes en cómo un método de enseñanza específico se puede combinar con una determinada tecnología.
- Proporcionar directrices, mejores prácticas y estrategias para profesores universitarios.
- Contribuir a la modernización de los sistemas de educación superior en Europa y a la mejora de la educación y la formación.

DESARROLLO Y ACTIVIDADES REALIZADAS

Teniendo presente la consecución de los objetivos anteriormente referidos, cada una de las instituciones partícipes, ha realizado varias actividades para dar a conocer el proyecto AduLeT (PPT). En ellas, además de informar pormenorizadamente, se ha entregado un folleto en el que se describe el proyecto.

Se han elaborado y aplicado dos cuestionarios, uno sobre Metodologías y otro sobre Herramientas, en ellos se preguntan las actitudes e implicación del profesorado ante las TIC. Capacitación/formación inicial, permanente y en el puesto de trabajo de los docentes universitarios. Uso de las tecnologías, la metodología utilizada y tics que utiliza, los entornos de aprendizaje y calidad de los mismos. Revisión de políticas internacionales, nacionales y recomendaciones europeas. Descripción de los recursos y herramientas utilizados y su asociación con diferentes metodologías. Estrategias de las universidades sobre el diseño de un sistema de implementación integral de las nuevas tecnologías en formación o investigación. La fuerte resistencia del personal, tanto académico como administrativo. Resistencia entre aquellas personas que se encuentran más próximas al final de su carrera y las que comienzan. Sistemas para formar e incentivar a todo el personal en el uso de las nuevas tecnologías, etc.

Asimismo, se ha elaborado y aplicado una Plantilla de Métodos de Enseñanza y otra Plantilla de TEL-Herramientas para recoger retroalimentación y sugerencias de los profesores participantes.

Otras actividades desarrolladas han sido Tormentas de Ideas para indagar sobre otros métodos de enseñanza y otras herramientas de TEL.

Además se realiza seguimiento con los profesores que quieren probar los métodos de enseñanza y herramientas de TEL en su docencia.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

También se han realizado varios Workshop, de una duración que varía de 2 a 6 horas. Estos pueden dividirse en varias sesiones. De forma paulatina cada socio organiza talleres en los que se invita a profesores y expertos a Construir la Comunidad de Aprendizaje. En los que se evalúan los métodos de enseñanza, las herramientas de TEL y se incluyen las ideas aportadas por los profesores en el desarrollo de la colección de métodos de enseñanza y la colección de herramientas.

Las reuniones se celebran tanto presenciales como a distancia. Participan profesores de las instituciones asociadas que tienen experiencia en el uso de tecnologías en su enseñanza y también otros con poca o ninguna experiencia pero que están interesados en incorporar el uso de tecnologías en su enseñanza. Se realiza seguimiento de la práctica y se implementa un sistema de apoyo.

Con el fin de garantizar una colección continuamente actualizada y materiales adicionales, se establece una interrelación, de este flujo bidireccional el consorcio también puede contar con los aportes de ayuda externa.

Propuesta del equipo de la Universidad Complutense de Madrid

Además de participar en todas las actividades ya referidas, así como en la elaboración de la Guía de Métodos y Recursos, debido a la trayectoria y experiencia en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, se ha contribuido con los aportes sobre Accesibilidad TIC que a continuación señalamos.

Marco normativo para la Inclusión y la Accesibilidad

El entorno educativo es un espacio valioso para promover la igualdad y la cohesión, siendo idóneo para considerar la diversidad de los individuos y fomentar el respeto por la diversidad y la individualidad como principio fundamental. En este sentido la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Resoluciones, Tratados, Manifiestos, Normas, Programas y Recomendaciones de la ONU, UNESCO, Comunidad Europea han sido emitidos para proteger los derechos, la no Discriminación y la Accesibilidad Universal de las personas con Discapacidad. Por limitaciones de espacio, remitimos a Gútiez, y Antón, P. (2017), Gútiez, P., Antón, P., Rodríguez, C. (2017). En Antón (2011) se presenta una recopilación cronológica de los numerosos documentos que de forma paulatina han sido aprobados.

Se destaca el riesgo de la info-exclusión y la importancia de poder acceder a la información que proporcionan las tecnologías, en Real Decreto 1494/2007 y en el Manifiesto Europeo sobre la Sociedad de la Información y las Personas con Discapacidad (1999), porque la exclusión de la información puede ser tan peligrosa como la exclusión de necesidades básicas.



En este sentido, Antón (2009) incide en la importancia del establecimiento de derechos legítimos y condiciones para vencer la discriminación, la opresión y la supresión de las barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2008), destaca Antón (2010) el punto f, dedicado a la accesibilidad porque, debido a la presencia de las tecnologías en la vida diaria, la accesibilidad es un aspecto clave. La accesibilidad no sólo implica la necesidad de facilitar acceso, sino también la de facilitar el uso y para que esto sea posible, han de seguirse los estándares de accesibilidad del Consorcio Mundial de la Web (World Wide Web Consortium).

Las tres WWW, Accesibilidad a la Web

Conviene tener presente que cuanto más avanza la tecnología, mayor es el número de personas que corren el riesgo de padecer info-exclusión o e-exclusión.

La accesibilidad posibilita que un contenido de la Web pueda ser accedido por cualquier persona independiente de las características de acceso o las derivadas del contexto de uso.

A nivel internacional, las pautas y estándares de accesibilidad, referidas con anterioridad, del WAI/ W3C (2012) son la base para la elaboración de páginas de Internet accesibles ya que establecen principios generales y pautas asociadas a puntos de verificación.

El diseño realizado bajo esas directrices, permite que los productos, servicios y aplicaciones puedan utilizarse por el mayor número posible de usuarios potenciales, sin necesidad de modificaciones. También que puedan ser configurables para adaptarse a diferentes usuarios, por ejemplo, incorporando interfaces adaptativas o personalizadas, posibilitando que los equipos puedan ser accedidos por las ayudas técnicas.

Las páginas Web han de proporcionar alternativas textuales para todo el contenido no textual que presente de modo que se pueda convertir a otros formatos, tales como textos ampliados, braille, voz, símbolos o en un lenguaje más simple. Han de facilitar a los usuarios poder ver y oír el contenido, incluyendo la separación entre el primer plano y el fondo. Se debe proporcionar acceso a toda la funcionalidad mediante el teclado. No diseñar contenido de un modo que podría provocar ataques, espasmos o convulsiones. Hacer que los contenidos textuales resulten legibles, comprensibles y predecibles.

RESULTADOS

Los resultados de la producción intelectual quedarán integrados en la Comunidad Práctica (CoP), en repositorios, en ellos se incluirán las directrices, descripción de las mejores prácticas de enseñanza y otros materiales útiles identificados durante la encuesta y las consultas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

La información recabada a través de los cuestionarios, los paneles de expertos, las propuestas y conclusiones, también estará a disposición con información útil y aplicable. Otra contribución desde la (Cop) es la posibilidad de establecer contacto con otros profesores y compartir experiencias sobre la enseñanza con mejores prácticas para el aprendizaje mejorado de tecnología. (TEL).

Se proporcionará una “Guía de Métodos y Recursos” con la clasificación de las metodologías y recursos de aplicación, organizando una colección estructurada y estandarizada con descripciones de prácticas docentes que muestran a los profesionales experiencias seleccionadas cuidadosamente lo que les va a permitir encontrar, seleccionar y aplicar herramientas y estrategias apropiadas para métodos de enseñanza específicos, así como a desarrollar las habilidades y recursos adecuados para responder a las necesidades de los alumnos.

CONCLUSIONES

Son numerosos los retos a los que se enfrentan los profesores que pretenden lograr un sistema educativo más inclusivo y en el que la formación docente debe estar acorde a los retos que se plantean en la práctica diaria.

Los cambios tecnológicos y sociales a que se enfrentan los docentes suponen un reto enorme que requieren reflexiones y esfuerzos para que se tengan en cuenta la compleja realidad y actuar adecuadamente ante la diversidad de características y situaciones de los estudiantes. Es necesario continuar buscando nuevas respuestas que se adecuen a las características de las personas y solventen las dificultades en el acceso a los productos y servicios tecnológicos.

Se requiere de un compromiso ético, un esfuerzo compartido de la comunidad educativa que no se conciba la calidad sin que se cumpla la inclusión educativa. La universidad es un espejo que irradia los resultados de la formación de profesionales solidarios y comprometidos con la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, C. D. (2012). *Barriers and enablers to teachers' adoption of online teaching at an Australian University*. Dissertation School of Education. Sydney University. Australian.

Antón, P. (2010). Programas y Apoyos Técnicos para favorecer la accesibilidad a la Universidad. En Educación “Inclusión Social y Convivencialidad. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*. Guadalajara (Méjico), vol 10. N° 11 p.11 -21.

Antón, P. (2009). Nuevas prácticas metodológicas en la enseñanza de postgrado: experiencias docentes con las TIC's en doctorado, master y especialización del



profesorado. En: *Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. Coord. García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. págs. 213-220.

Antón, P. (2011). Adaptações tecnológicas para alunos com necessidades educativas especiais. *Linhas Críticas*. vol 17, nº 33 pp. 237-251. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. (Brasil).

Baran, E. (2011). *The transformation of online teaching practice: Tracing successful online teaching in higher education*. Dissertation Iowa State University.

Barthelmeß, H. (2015). *ELearning-bejubelt und verteufelt: Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe*. Bielefeld: Bertelsmann.

Berge, Z. (1998). Barriers To Online Teaching In Post-Secondary Institutions: Can Policy Changes Fix It? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1(2), Summer 1998 State University of West Georgia, Distance Education Center. Retrieved (02.012.2016) from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer12/berge12.html>

Caspian Learning (2008). *Serious Games in Defence Education, Report*. Retrieved (05.03.2016) from http://www.caspianlearning.co.uk/MoD_Defence_Academy_Serious_games_Report_04.11.08.pdf

Consortio Mundial de la Web (World Wide Web Consortium). W.A.I. Web Accessibility Initiative-Iniciativa. Recuperado (02.01.2016) Disponible en: http://www.accessibility.org/design_for_all.htm

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Protocolo Facultativo. (2008). Recuperado (02.012.2010) Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> .

Dahlstrom, E. D., Brooks,C. & Bichsel, J. (2014). The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT *Perspectives. Research report*. Louisville, CO: ECAR, September 2014. Retrieved (08.012.2015), from <http://www.educause.edu/ecar>

Declaración Universal de Derechos Humanos. ONU (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado (02.012.2010) Disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>. Discapnet. (2010). Disponible en: <http://www.discapnet.es>.

European Union (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Retrieved March 30, 2015, from http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf





- European University Association (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions*. Retrieved March 30, 2015, from http://www.eua.be/Libraries/Publication/e-learning_survey.sflb.ashx
- Gútiéz, P., Antón, P. (2017). Contextualización del Proyecto Europeo Erasmus Plus (ITIDE). Formación sobre la discapacidad intelectual para educadores en Europa. En: El Homrani, M. Peñafiel, F, Hernández A.(Coord).*Entornos y estrategias Educativas para la Inclusión Social*. Comares. Granada. (España). Pp 599-619.
- Gútiéz, P., Antón, P., Rodríguez, C. (2017). Uso avanzado de la tecnología en la Educación Superior. En: Dominguez, M.C.; Cacheiro, M.L.; Medina, A; (eds) *Interculturalidad, Diversidad y Competencias Profesionales*. Madrid, UNED, España.
- Haug, S., Oberschelp, L. & Schmid, A. (2011). E-Teaching: Fachspezifische Unterschiede. Retrieved (30.03.2015) from http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/Umfrage_langtext_181011.pdf
- Henning, P. A. (2015). *e-Learning 2015. Stand der Technik und neuste Trends*. HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik, 52, 132–143.
- HRK (2014). *Potenziale und Probleme von MOOCs: Eine Einordnung im Kontext der digitalen Lehre*. Retrieved March 30, 2015, from http://www.hrk.de/uploads/media/2014-07-17_Endversion_MOOCs.pdf
- Pollara, P. (2011). *Mobile Learning in Higher Education: A glimpse and a comparison of student and faculty readiness, attitudes and perceptions*. Dissertation Duquesne University. Retrieved (30.03.2015), from <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-11042011-105812/unrestricted/PollaraFinalDissertation.pdf>
- Real Decreto 1494/2007. Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social. B.O.E 21 noviembre 2007. Recuperado (3.04.2008) de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/21/pdfs/A47567-47572.pdf>
- Schmitz, B. Klemke, R. and Specht, M. (2014). Exploring support mechanisms for learners at-risk through a coupled game environment. *International Journal of Learning Technology*, 9(2), 202-218.
- Specht, M., & Klemke, R. (2013, 26-27 September). Enhancing Learning with Technology. In D. Milosevic (Ed.), *Proceedings of the fourth international conference on eLearning (eLearning 2013)* (pp. 37-45). Belgrade Metropolitan University, Belgrade, Serbia



PROYECCIÓN SOCIAL DEL TEA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: ANÁLISIS DE UN PERIÓDICO GENERALISTA

TÁRRAGA MÍNGUEZ, RAÚL¹; LACRUZ PÉREZ, IRENE²; SANZ CERVERA, PILAR³; TIJERAS IBORRA, AMPARO⁴; FERNÁNDEZ ANDRÉS, M^a INMACULADA⁵

Universitat de València, España

¹raul.tarraga@uv.es, España

²ilape2@alumni.uv.es, España

³Pilar.Sanz-Cervera@uv.es, España

⁴M.Amparo.Tijeras@uv.es, España

⁵M.Inmaculada.Fernandez@uv.es, España

Resumen. Los medios de comunicación son un poderoso elemento que influye en sus consumidores de modos muy variados: dan a conocer la información que seleccionan, escogen un tratamiento y enfoque concreto para cada tema que tratan, amplifican o silencian voces de los protagonistas de la información, etc. Ello los convierte no solo en medios de información, sino también de creadores de opinión. Este hecho es relevante para el ámbito de la inclusión, en tanto que las necesidades específicas de apoyo educativo son en también un tema tratado por los medios de comunicación. En la presente comunicación analizamos los artículos que abordan la temática relacionada con el trastorno del espectro autista (TEA) en el diario El País durante el año 2017. Los resultados del análisis de contenido de los artículos, indican que el TEA fue un tema de interés durante el año pasado. Aproximadamente cada 5 días se publicó una noticia en la que se trataba el TEA. El tema más recurrente sobre el que se trató fue el de la relación del TEA con la administración de vacunas en edad temprana. En todos los casos, los artículos dejan claro que no existe esta relación. En cuanto a la imagen que se proyecta del TEA, una de las carencias más significativas que se han detectado es el hecho de que no se menciona de manera específica la heterogeneidad del TEA, una característica esencial del diagnóstico.

En las conclusiones se discuten algunas implicaciones de los resultados para el ámbito de la inclusión.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, medios de comunicación, proyección social.





INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación de masas constituyen un poderoso elemento en la difusión y creación de opinión en nuestra sociedad. La selección de contenidos abordados en los medios, el tratamiento que se da a la información y las voces y mensajes que se amplifican o que se atenúan, constituyen un elemento a partir del cual los consumidores de medios vamos conformando nuestra propia visión del mundo: nuestras actitudes, creencias, opiniones, ideologías, etc.

El ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) no escapa a esta influencia. La concepción social que se forma sobre un diagnóstico concreto viene determinada en muy pocas ocasiones por el estudio detenido sobre dicho diagnóstico, ya que habitualmente sólo los familiares y profesionales cercanos a los niños con que trabajan directamente con NEAE han recibido formación rigurosa sobre dicha NEAE.

El resto de ciudadanos, sin embargo, posee también conocimientos, nociones y sobre todo actitudes o ideas preconcebidas sobre esta temática. Estas concepciones no se forjan gracias al estudio científico de las NEAE, sino que se van formando a través de un cóctel de fuentes de información, compuesto por el posible conocimiento de casos puntuales, conversaciones informales, lecturas rigurosas más o menos esporádicas y por supuesto, los medios de comunicación, un elemento que, incluso de una manera poco consciente para nosotros, determina nuestra manera de entender las cosas.

El trastorno del espectro autista (TEA), es un diagnóstico especialmente expuesto a la influencia de los medios de comunicación por diferentes motivos: se trata de un diagnóstico cuya prevalencia ha aumentado exponencialmente durante los últimos años (Christensen et al., 2016) y es un diagnóstico que aparece de manera recurrente en productos de consumo cultural como películas o series de TV o libros que, debido probablemente a las características del propio diagnóstico, consideran el TEA como un asunto que genera fascinación, o incluso un asunto con cierto carácter *enigmático* (Murray, 2007).

Por tanto, es interesante analizar cómo es la imagen que los medios de comunicación proyectan a sus consumidores sobre el TEA, ya que a partir de esta proyección se conforman algunas cuestiones tan relevantes en el terreno de la inclusión como las actitudes o las creencias sobre el propio TEA.

OBJETIVOS

Los objetivos de la presente comunicación son:

1. Analizar en términos cuantitativos la presencia del TEA en los medios de comunicación.



2. Analizar la imagen que los medios de comunicación proyectan acerca del TEA.
3. Analizar las repercusiones para la inclusión educativa del tratamiento que los medios de comunicación otorgan al TEA.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En el presente estudio se analizan los artículos referentes al TEA publicados en el diario El País (edición digital), durante el año 2017. Se ha escogido este periódico debido a su posición como líder de la prensa digital en España.

Selección de la muestra

Para la selección de los artículos incluidos en el estudio se ha empleado el archivo digital del periódico.

Las palabras clave introducidas para la búsqueda de artículos fueron: autismo y trastorno del espectro autista. La búsqueda se limitó a los artículos publicados durante el año 2017.

Tras las búsquedas, se descartaron los artículos repetidos o publicados en diferentes idiomas y los artículos en los que el TEA no era el elemento central del texto. La figura 1 muestra el proceso realizado de búsqueda y selección de artículos hasta reducir a los 77 artículos que conforman la presente revisión.

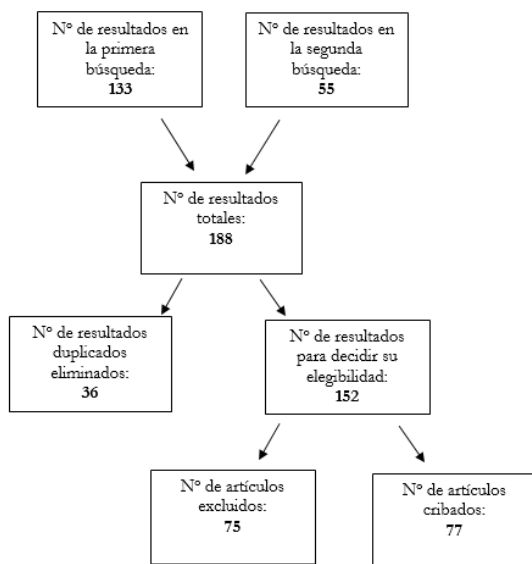


Figura 1. Diagrama de flujo de la información





Análisis de contenido

El análisis de contenido de los artículos seleccionados se llevó a cabo en función de dos variables fundamentales: tipo de contenido abordado e imagen social proyectada.

En cuanto al contenido abordado en la noticia, se detectaron cuatro temas principales: *causas* del TEA, *descripción conductual* del TEA, *visibilización* (acciones llevadas a cabo para dar a conocer la existencia del TEA y su problemática asociada) e *intervención*.

En cuanto a la imagen social que se proyecta del TEA, a partir del contenido de los artículos, se han establecido seis categorías diferentes: *vulnerable*, en el caso de que se presenten como personas con riesgo a la exclusión social; *genio*, cuando se habla solo de aquellos con capacidades intelectuales superiores a la media; *precisa atención especial*, cuando se habla de las personas con autismo como aquellas que necesitan un trato particular; *dificultades sociales*, se muestran principalmente como individuos que no establecen ninguna interacción social y tienen dificultades para la comprensión de emociones; *ejemplo de superación*, cuando se cuentan historias de vida de personas a quienes el trastorno que sufren se les presentaba como una gran barrera y progresivamente han obtenido grandes resultados; e *impersonal*, incluye todos los artículos que se centran en el origen del TEA sin hablar de las personas que lo sufren, es decir, aquellos planteados desde un enfoque puramente científico.

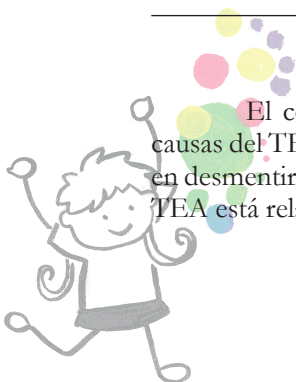
EVIDENCIAS

El análisis de la primera variable, el tema central de cada noticia, ha dado lugar a los resultados reflejados en la Tabla 1.

TEMA	Nº ARTÍCULOS (%)
Causas	31 (40%)
Visibilización	25 (33%)
Intervención	17 (22%)
Descripción conductual	4 (5%)

Tabla 1. Tipo de contenido abordado.

El contenido más frecuente en los artículos analizados hace referencia a las causas del TEA (31 de los 77 artículos). De ellos, 26 artículos se centran específicamente en desmentir una falsa creencia desgraciadamente bastante arraigada, que sostiene que el TEA está relacionado con la administración de vacunas durante la primera infancia. En



el resto de artículos de esta categoría, el origen del TEA se plantea como desconocido, aunque se le otorga un peso importante a la genética y, en menor medida, a factores ambientales.

La categoría de visibilización incluye artículos que plantean como uno de sus objetivos el dar a conocer las características del TEA o las diferentes problemáticas a que se enfrentan las personas con TEA y sus familias. Este grupo de artículos comprende noticias sobre series televisivas en las que uno de los protagonistas principales presenta rasgos de TEA (esto ocurre en 6 de las 25 noticias de este bloque), reportajes dedicados en exclusiva a dar a conocer el TEA, o bien noticias sobre experiencias que tienen lugar en diferentes países o ciudades de España como sesiones de cine adaptadas a las necesidades de niños con TEA.

Los artículos incluidos en la categoría de intervención tratan los beneficios que supone un diagnóstico precoz del trastorno, propuestas de tratamiento como la equinoterapia, la musicoterapia, el yoga o el judo, así como pautas a seguir para llevar a cabo una inclusión educativa efectiva.

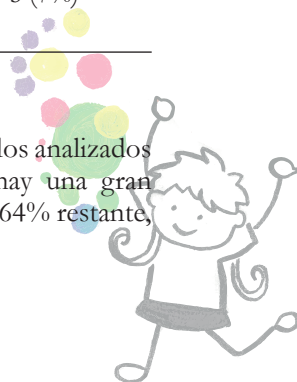
Finalmente, hay un reducido número de artículos en los que el tema central relacionado con el TEA es la realización de una descripción conductual del diagnóstico.

En cuanto a la imagen social proyectada del TEA, el análisis de contenido ofrece los resultados que se recogen en la tabla 2.

ASPECTO DESTACADO	Nº ARTÍCULOS (%)
Impersonal	28 (36%)
Vulnerable	13 (17%)
Genio	12 (15%)
Precisa atención especial	10 (13%)
Dificultades sociales	9 (12%)
Ejemplo de superación	5 (7%)

Tabla 2. Imagen social proyectada del TEA.

Esta categoría muestra que aproximadamente el 36% de los artículos analizados ofrecen una visión impersonal del TEA (nuevamente debido a que hay una gran cantidad de artículos que tratan el tema de la vacunación), mientras que el 64% restante,





aborda el TEA desde un punto de vista más personalizado, proyectando una imagen del diagnóstico que destaca la vulnerabilidad social, genialidad, necesidad de atenciones especiales, rasgos antisociales o ejemplo de superación que presentan algunas personas con TEA.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la presente comunicación extraemos tres conclusiones fundamentales:

En primer lugar, si analizamos el número de artículos publicados sobre esta temática, podemos llegar a la conclusión de que el TEA es un tema de actualidad (al menos en el diario analizado). En 2017 se publicaron un total de 77 artículos en los que se trataba el TEA, bien como un asunto central, bien como una idea relevante dentro del artículo (aunque el tema central pueda ser otro diferente). Ello supone que en 2017 aproximadamente cada 5 días ha aparecido una noticia en el diario El País en el que se hablaba de TEA.

Este resultado confirma la idea de que se trata de un tema actual, y que contribuye a que los consumidores de medios tengan cierta información sobre este diagnóstico. Sin embargo, obviamente esa información no es siempre totalmente fiable ni incluye toda la información necesaria para poder conocer suficientemente el TEA, sino que se trata de información que ha sido seleccionada por los profesionales del periodismo. Por este motivo, los profesionales que sí nos dedicamos a la formación de profesorado, debemos tener en consideración estos conocimientos previos de nuestros estudiantes.

En segundo lugar, si analizamos las temáticas de que tratan los artículos incluidos en la presente revisión, encontramos que la temática que más se ha repetido durante el último año es la relacionada con desmentir el vínculo entre vacunación y TEA. Hasta la fecha, todos los estudios rigurosos que se han llevado a cabo para tratar de buscar esta relación han sido infructuosos (Doja y Roberts, 2006). Pese a ello, desgraciadamente, la (falsa) creencia de que el TEA está causado por la administración a bebés de vacunas en mal estado, es una idea relativamente arraigada en una parte de la población, e incluso en profesionales de la educación o futuros profesionales de la educación (Hebert y Koulouglioti, 2010). Noticias como las publicadas el año pasado en el diario El País, que hasta en 26 ocasiones en un año (es decir, aproximadamente una vez cada dos semanas) ofreció información que desmentía esta relación, parece que deberían ayudar a desmitificar esta falsa creencia. Sin embargo, también es posible que la abundancia de noticias para desmentir una mentira genere, paradójicamente, un efecto de ruido, que contribuye a que se continúe hablando de esta falsa creencia, dándole así posibilidades de permanecer de actualidad.

En cuanto a las otras temáticas tratadas, destacan las noticias que tienen como uno de sus objetivos el dar a conocer el TEA a los lectores, bien a través de artículos en



que se exponen las dificultades que deben afrontar las personas con TEA y sus familias, bien a través de artículos en que se destaca la presencia del TEA en otros productos culturales, como las series de TV y películas.

Finalmente, en cuanto a la imagen que los artículos analizados proyectan del TEA, encontramos que, en un porcentaje relevante de ocasiones (un 36%), la temática del TEA se aborda de una manera impersonal en la que se trata únicamente información sobre el diagnóstico (como se ha indicado anteriormente, en la mayoría de los casos se trata de artículos relacionados con las vacunas), y no aparece ningún protagonista de la noticia en primera persona.

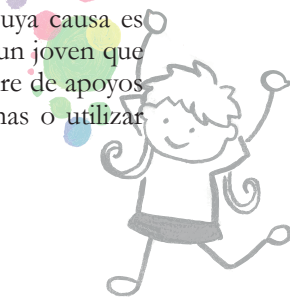
En el resto de artículos ofrece una proyección del TEA dispar. Aproximadamente un 65% de los artículos restantes, resaltan aspectos negativos sobre el TEA, como su vulnerabilidad, la necesidad de atención o las dificultades en las relaciones sociales. Mientras que aproximadamente un 35%, destacan aspectos positivos, como la genialidad de algunas personas con TEA en un ámbito concreto, o el destacarse como ejemplos de superación.

El análisis de estos datos nos lleva a pensar que, aunque el tratamiento que se da al TEA contempla también una imagen positiva, son más numerosos los artículos en que se destacan los aspectos negativos.

En realidad, este es tan solo un análisis preliminar, en el que de un modo muy global se polariza los artículos según se destaquen más aspectos positivos o negativos, cuando es necesario hacer análisis más en profundidad sobre la imagen que se proyecta del TEA.

Sin embargo, una conclusión que sí podemos extraer del análisis de estos artículos, es que en muy pocas ocasiones se da cuenta de una de las características fundamentales del TEA: la heterogeneidad. Una de las palabras del propio nombre del diagnóstico, espectro, nos da una idea de que existe un amplísimo abanico de características en las personas con TEA, unas características que se agrupan en torno a las dificultades en la comunicación e interacción social y a la presencia de comportamientos e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados.

En muchos artículos se personaliza en casos concretos, destacándose de ellos una característica concreta (un problema médico asociado, dificultades en la adaptación escolar, un talento específico,...). Pero existen pocos casos de artículos en que se explique que el TEA es un diagnóstico tremendamente heterogéneo, que puede darse en casos con niveles de severidad muy dispares. Por ejemplo, un niño pequeño que no es capaz de comunicarse con palabras, rechaza cualquier contacto con adultos diferentes de su entorno más inmediato y presenta rabietas frecuentes cuya causa es difícil de conocer, presenta TEA. Pero también presenta TEA el caso de un joven que estudia en la universidad, es brillante en su ámbito de estudio, pero requiere de apoyos para relacionarse con compañeros, entender situaciones sociales cotidianas o utilizar





elementos de la comunicación no verbal en su día a día. En los artículos analizados, encontramos casos concretos de personas con TEA, que ayudan a los lectores a hacerse una idea del día a día de las personas con TEA. Sin embargo, son pocos los artículos en los que expresamente se menciona la heterogeneidad del TEA, por lo que es posible que los lectores se formen la idea de que los casos acerca de los que han leído representan todo el espectro, cuando en realidad no es así.

Esta comunicación presenta algunas limitaciones que invitan a continuar trabajando en el futuro: en primer lugar, tan solo se ha analizado un medio de comunicación en un único año, por lo que no se trata de un estudio representativo de todos los medios de comunicación, ni siquiera de toda la prensa. El mundo del cine y las series de TV, los informativos de TV, la radio, los canales de vídeos en streaming, los blogs y páginas web y el resto de la prensa escrita (incluidos los medios que priman el espectáculo antes que la información), son elementos que influyen de una manera decisiva en las concepciones sobre el TEA que no han sido analizados en la presente comunicación.

Finalmente, el presente trabajo tiene implicaciones claras en al menos dos ámbitos. Por un lado, en la formación del profesorado, el conocer qué tipo de información se da en los medios sobre el TEA, puede ayudar a planificar mejor la formación del profesorado sobre este asunto. Por otro lado, en la práctica educativa diaria en escuelas e institutos, si queremos alcanzar niveles elevados de inclusión debemos estar atentos a qué tratamiento se da en los medios al TEA (y en realidad también al resto de NEAE), ya que de esta manera podremos desmentir las informaciones claramente incorrectas que se ofrecen en ocasiones, matizar o completar informaciones que, siendo correctas, solo ofrecen una visión parcial e incompleta del TEA, y por supuesto, debemos tratar de educar a nuestros estudiantes también en un consumo crítico de medios de comunicación, tratando de que aprendan a analizar los mensajes que están recibiendo y a ser críticos tanto con la información ofrecida por los medios como con el tratamiento de dicha información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the autism and developmental disabilities monitoring network. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(1), 1-8.

Doja, A., & Roberts, W. (2006). Immunizations and autism: a review of the literature. *Canadian Journal of Neurological Sciences*, 33(4), 341-346.

El País. *Archivo web*. Recuperado (02/12/2017) de <https://elpais.com/archivo/>



Hebert, E. B., & Koulouglioti, C. (2010). Parental beliefs about cause and course of their child's autism and outcomes of their beliefs: A review of the literature. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 33(3), 149-163.

Murray, S. (2007). Hollywood and the Fascination of Autism. En: M. Osteen (Ed.): *Autism and representation* (pp.244-255). N. York: Routledge.



¿QUÉ ELEMENTOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA HAY QUE TENER EN CUENTA PARA UN PROYECTO DE GAMIFICACIÓN?

MANZANO LEÓN, ANA

Universidad de Almería, España
e-mail: manzleon@gmail.com, España

Resumen. En esta comunicación se revisan las principales características, beneficios y desventajas de la gamificación, y los elementos de la acción educativa (metodología, materiales y alumnado) que hay que tener en cuenta para elaborar e individualizar un programa de gamificación educativa para que motive al alumnado a implicarse en él y poder realizar una evaluación continua significativa.

Palabras clave: gamificación, ludificación, juego





INTRODUCCIÓN

La gamificación, del término anglosajón *gamification*, es el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). Kapp (2012) la define como el uso de técnicas lúdicas para comprometer a las personas, motivar a la acción y promover el aprendizaje y resolución de problemas.

En educación, el uso de la gamificación y juegos educativos como herramientas de aprendizaje puede aportar un enfoque atractivo y motivador debido a su capacidad para enseñar y reforzar contenidos y competencias curriculares (Dicheva, Dichev, Agre y Angelova, 2015).

La gamificación educativa se identifica con el diseño de escenarios de aprendizaje compuestos por una estética y actividades atractivas que promueven la superación y consecución de objetivos por parte del alumnado (Lee y Hammer, 2011).

Su diseño está guiado por una finalidad pedagógica que implica el aprendizaje cooperativo y la interacción con otros participantes. A través del aprendizaje cooperativo, es posible agrupar a los estudiantes en distintos equipos heterogéneos con el fin de aprovechar al máximo la interacción entre ellos, donde cada persona aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda a su vez a trabajar en equipo (Pujolás, 2008 citado por López, Salmerón y Salmerón, 2010). Existen numerosos casos que dan veracidad a este efecto positivo (Contreras, 2016). Un ejemplo reciente donde se relacione gamificación y aprendizaje cooperativo, es el descrito por Ordiz (2017), donde el proyecto “La vuelta al mundo en 80 días” reforzó la implicación, comportamiento y responsabilidad individual y grupal hacia el aprendizaje del alumnado.

La introducción de la gamificación en las aulas ha sido estudiada por diversos autores (Furdu, Tomozei y Kose, 2017) que reportan diferentes beneficios en su práctica como son: incremento de la motivación escolar, disposición positiva para aprender, mayor autonomía, incremento del feedback entre profesorado-alumnado e individualización de la enseñanza.

Cuando los alumnos perciben el aprendizaje de un modo dinámico y envuelto en una temática atractiva, haciendo uso de los elementos de la gamificación, la motivación pasa a ser el motor del proceso, logrando resultados positivos en el aula tanto a nivel académico como en la vida en general. Usar juegos para promover el aprendizaje no es una idea nueva. Sin embargo, el uso creciente de estrategias basadas en juego hace que la gamificación sea una de las tendencias educativas más relevantes de la última década. Vander-Ark (2014) define los principios de la gamificación educativa en:

1. Desafíos conceptuales. Desafíos atractivos que promuevan el aprendizaje conceptual profundo en vez de tareas repetitivas triviales, garantizando la cobertura de conceptos clave.



¿Qué elementos de la acción educativa hay que tener en cuenta para un proyecto de gamificación?

2. Fracaso productivo. Proporcionar retroalimentación/feedback instructivo. Eliminar la connotación negativa del error y aprender de él. Los estudiantes aprenden creando y probando hipótesis.
3. Calibración cuidadosa. Sistemas de enseñanza-aprendizaje que ubiquen y mantengan la zona de desarrollo próximo: la brecha entre lo que el estudiante sabe y lo que pueda lograr, siendo el programa no tan fácil que genere aburrimiento y no tan difícil que produzca frustración.
4. Aumento de persistencia. Fomento de la voluntad de seguir intentando resolver los problemas presentados, aumentar la resiliencia y persistencia para preparar al alumnado para lidiar con los desafíos del mundo real.
5. Creación de confianza. Ayudar a los estudiantes a ganar confianza a través de experiencias de aprendizaje ganadoras bajo control, creando una sensación de eficacia.
6. Aumento de motivación intrínseca. Involucrar y motivar al alumnado mientras desarrollan habilidades para resolver problemas gracias a la retroalimentación y recompensas continuas.
7. Accesibilidad. Estructurar el entorno de aprendizaje y los recursos, adaptándolos para que cada estudiante pueda tener éxito en el aprendizaje.
8. Aprendizaje en profundidad. Utilización del pensamiento crítico y resolución estratégica para la resolución de problemas donde se incorporan elementos clave de evaluación del rendimiento.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este ensayo es analizar cuáles son los elementos necesarios a tener en cuenta para la planificación de la acción educativa para realizar un programa de gamificación.

DESARROLLO

Procedimiento

Para lograr el objetivo planteado, se ha realizado una revisión bibliográfica. Para ello, se revisaron aportes académicos de las principales bases de datos: Web of Science, SCOPUS y Teseo. Con restricción temporal de 2008/2018.

Los términos consultados en dichas bases de datos han sido:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Gamifica* + educa*
- Gamifica* + methodology
- Gamifica* + metodología

La búsqueda de documentación se ha centrado en recopilar información sobre programas de gamificación educativa para hallar su grado de efectividad, beneficios, características y metodología necesaria para su implementación en el aula.

A continuación, en la tabla 1, se expone el número de resultados (artículos, capítulos de libros o manuales completos) disponibles al hacer la búsqueda en las distintas bases de datos empleadas.

Base de datos	Resultados de la búsqueda		Estudios seleccionados	
	Idioma		Idioma	
	Español	Inglés	Español	Inglés
Web of Science	916	916	2	3
SCOPUS	29	1262	1	5
Teseo	8	0	1	0

Tabla 1. Resultados de la búsqueda en los canales de información

El criterio de aceptación para el análisis ha sido que sean estudios empíricos con una muestra y resultados claramente especificados o estudios bibliográficos que aporten datos relevantes sobre el objeto de estudio.

En esta revisión hemos integrado 9 artículos, 1 tesis doctoral y 2 comunicaciones para congresos, escogidos por su relación con los objetivos de este trabajo.

EVIDENCIAS

Se resumen los resultados de este estudio en los siguientes apartados:

Respecto a la metodología

El docente debe reflexionar sobre el mejor método de trabajo para las características de su asignatura y las necesidades de su alumnado. Algunos de los aspectos metodológicos destacables a la hora de gamificar el aula son:



¿Qué elementos de la acción educativa hay que tener en cuenta para un proyecto de gamificación?

- Reflexionar sobre la estructura más óptima para sus clases y qué tipo de aprendizaje fomenta. ¿Agrupación individual y clase magistral, trabajar en equipo y aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos y por grupos...? Dependiendo del tipo de estructura que se utilice en clase se utilizarán unas dinámicas u otras. Por ejemplo, si se trabaja de manera cooperativa, se favorecerán más dinámicas como el descubrimiento, la colaboración en grupo y las misiones mientras que si se trabaja de manera individual se trabajará más con dinámicas como el estatus, la competición y la auto-expresión.
- Deberes fuera del aula. La mayoría de programas de gamificación utilizan recursos digitales como por ejemplo redes sociales educativas donde el alumnado puede postear en casa. Hay que tener muy en cuenta las características del alumnado, puede que no todos tengan acceso a internet por la tarde, por lo que este tipo de actividades podrían perjudicarles y que pierdan interés en el sistema.
- Tomar decisiones sobre la posibilidad de realizar trabajos relacionados con el programa de gamificación y su peso en la asignatura (voluntarios para subir nota, obligatorios o como recuperación de partes suspensas).
- Determinar qué y cómo evaluar. Prieto, Díaz, Monserrat y Reyes (2014) afirman que la educación tradicional abusa de la memoria, el alumnado la percibe como aburrida, hay poca retroalimentación y la evaluación es final con consecuencias negativas para numerosos estudiantes. Utilizar programas de gamificación fomenta una evaluación continua, donde el docente puede ofrecer feedback al alumnado tanto por su trabajo como por comportamiento social en clase. El sistema de rúbricas permite al alumnado conocer qué objetivos tiene y cómo van a evaluarlos, esta herramienta en programas de gamificación puede utilizarse para evaluar sus conocimientos, habilidades y actitudes en el aula.
- Determinar las normas de funcionamiento en clase y concretamente en el programa de gamificación. Hacer partícipe al alumnado en la toma de decisiones sobre parte del diseño del programa, su implicación aumentará si las recompensas son motivantes para ellos.

Respecto a los materiales

Para elegir los materiales adecuados para el aula, es necesario tener claro qué objetivos se quieren alcanzar, cuáles son los intereses y características del alumnado, si la programación de centro y ciclo es flexible, cuál es el libro que el centro eligió para la asignatura, y con qué recursos cuenta el centro educativo en general y el aula en particular.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Dependiendo de la situación concreta, se podrá plantear una reorganización de temas y/o una adaptación de contenidos para poder gamificar la asignatura. De este modo, especialmente para grupos desmotivados o aulas en las que se presenten más de un alumno/a con necesidades específicas de apoyo educativo puede resultar una estrategia útil para enseñar el temario de una manera más atractiva. ¿Pero qué tipo de materiales se pueden utilizar?

Por una parte, es importante tener en cuenta que los estudiantes de educación primaria y secundaria identifican la tecnología como una parte integral de su vida, para muchos de ellos, la informática ha sido parte de su proceso de aprendizaje desde la primaria infancia. Por lo que, en la medida de lo posible, es recomendable ofrecer una variedad de diferentes objetos de aprendizaje virtuales para crear oportunidades de aprender y aplicar conocimientos sobre competencias digitales, apoyando y facilitando así procesos de aprendizaje (Pivec, 2007). Dentro de los recursos digitales en gamificación, las más utilizadas en investigación educativa con unos resultados positivos para el aumento de motivación del alumnado han sido: Kahoot (Dellos, 2015), Khan academy (Morrison y DiSalvo, 2014), Classdojo (Maclean-Blevins y Muilenburg, 2013), Classcraft (Sanchez, Young y Jouneau-Sion, 2016), redes sociales educativas como Edmodo (Balasubramanian, Jaykumar y Fukey, 2014) y el uso de videojuegos (Peng, Cao y Timalsena, 2016).

Por otra parte, aunque actualmente el desarrollo de las TIC ha provocado que la mayoría de proyectos de gamificación incluyan dinámicas que utilizan recursos digitales, no son imperativamente necesarios o excluyentes de dinámicas clásicas y pueden crearse estructuras de juego sin recursos digitales. Existen algunas experiencias como la ruleta de la ciencia (Quintanal, 2016). A pesar de que la mayoría de experiencias documentadas cuentan con recursos digitales, es posible extrapolar muchos de estas mecánicas (puntos, medallas, insignias...) a recursos físicos.

Los juegos, ya sean físicos o digitales, potencian el aprendizaje experimental (Urquidi y Calabor, 2014). Los estudiantes combinan el conocimiento y la experiencia de distintas disciplinas para elegir una solución y comprueban como el resultado del juego varía en función de sus decisiones. Si se trabaja de manera cooperativa, el alumnado, además, puede discutir y negociar los pasos posteriores, mejorando sus habilidades sociales.

Respecto al alumnado

Para realizar un programa de gamificación educativa es importante conocer el grupo de clase con el que se va a trabajar, para ello es recomendable revisar los informes de años anteriores de cada estudiante, coordinarse con el orientador/a y profesorado de apoyo, citar a la familia (especialmente de aquellos alumnos/as con un mayor desfase curricular o NEAE) y aprovechar el espacio de tutoría para conocer sus intereses y enfocar el programa de gamificación hacia ellos.



¿Qué elementos de la acción educativa hay que tener en cuenta para un proyecto de gamificación?

Dentro de la gamificación, cada estudiante será un tipo de jugador. El modelo de tipos de jugadores más reconocido es el de Bartle (1996), el cual divide a los jugadores en 4 tipos: *killer*, *achiever*, *explorer* y *socializer*.

Killer – Ambicioso

Estudiantes motivados por la competencia y la acción. Sus elementos clave de gamificación son los rankings, clasificaciones y categorías.

1% de los jugadores.

Achiever – Triunfador

Estudiantes motivados por ganar puntos, niveles, equipamiento, recompensas y otras medidas concretas para tener éxito en el juego. Sus elementos clave de gamificación son los logros.

10% de los jugadores.

Explorer – Explorador

Estudiantes motivados por descubrir áreas, crear mapas y aprender sobre lugares escondidos. Se sienten restringidos cuando en un juego se espera que se muevan dentro de un tiempo y lugar determinado. Sus elementos clave de gamificación son la capacidad de elección y los logros.

10% de los jugadores.

Socializer – Sociable

Estudiantes motivados por la relación con otros jugadores. Su principal motivación en el juego es interactuar con otras personas. El entorno en línea es muy atractivo para estos jugadores, ya que proporciona un potencial casi ilimitado para nuevas relaciones. Sus elementos clave de gamificación son el trabajo en grupo, los chats y las feeds de noticias.

80% de los jugadores.

Tabla 2. Tipos de jugadores de Bartle (1996)

CONCLUSIONES

Los proyectos actuales de gamificación educativa se centran en iniciativas orientadas a fomentar un clima motivador tanto para el alumnado como para el





Liderando investigación y prácticas inclusivas

profesorado a partir de experiencias de juego dentro del contexto formativo que propicien el desarrollo de competencias sociales y curriculares, incrementando el *engagement* o compromiso del alumnado a partir de un clima de semi-competición y/o cooperación.

Para realizar un programa de gamificación educativa, hay que entender que la gamificación va más allá de realizar un sistema de seguimiento mediante puntos u otras mecánicas, sino que trata de aumentar la motivación del alumnado a través de la diversión y emociones asociadas a estas mecánicas. El hecho de que el alumnado acumule puntos o pueda ganar insignias si hace determinadas acciones en clase (traer las tareas ordenadas, participar en clase...) no significa que quieran ganarlas. El uso de elementos de juego no constituye una gamificación si el sistema resultante no puede ser “jugado” (Morillas, 2016), por lo que para que el programa de gamificación educativa se realice adecuadamente es necesario que la estética, las dinámicas y las mecánicas se refuercen entre ellas, que el diseño sea atractivo para el alumnado, que el nivel de recompensa sea proporcional a su esfuerzo e involucre a los estudiantes y que el alumnado tenga cierto poder de decisión dentro del programa, por ejemplo, a la hora de ganar puntos, de utilizar recompensas, etc.

Consideramos que las principales ventajas de la gamificación educativa son el aumento de la motivación del alumnado y una mayor retroalimentación entre el profesorado y el alumnado, logro de inmersión y compromiso, favorece el trabajo basado en la resolución de problemas, permite combinar diferentes medios y recursos de aprendizaje y fomenta habilidades sociales como la colaboración y la empatía.

Sin embargo, hay que destacar que otros estudios, a pesar de valorar la gamificación de manera positiva, han identificado limitaciones en la implementación de programas de gamificación como son una mayor carga de trabajo y programación al profesorado; dificultad a la hora de elegir las mecánicas y dinámicas y consecuentemente premiar una mayor cantidad de entregas/participación y no su calidad; posibilidad de fomentar la competición frente a la colaboración, reducir la actitud colaborativa del alumnado y afectar negativamente a la autoestima de los estudiantes que vayan perdiendo en los rankings.

En conclusión, los centros educativos actuales se enfrentan a altos problemas en torno a la motivación y el compromiso de sus estudiantes, convertidos desde bajas calificaciones hasta fracaso y absentismo escolar de estudiantes. El uso de gamificación y juegos serios como herramienta de aprendizaje es una tendencia educativa en auge y un enfoque prometedor debido a su capacidad para enseñar e involucrar al alumnado, a menudo incluso sin recompensas externas, solo por la alegría de jugar y la posibilidad de ganar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. (2014). A Study on “Student Preference towards the Use of Edmodo as a Learning Platform to Create Responsible Learning Environment”. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 144, 416-422. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.311>
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a definition. En D. Tam y B. Begole (Eds.). *Conference on Human Factors in Computing Systems. Workshop of the 2011 Annual Conference of the gamification research network*. Vancouver, p. 12-15.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 1-14.
- Furdu, I., Tomozei, C. y Kose, U. (2017). Pros and cons gamification nd gaming in classroom. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* 8(2), 56-62.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. New Jersey, EEUU: John Wiley y Sons.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- López, R., Salmerón, P. y Salmerón, C. (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. Efectos del aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación inclusiva*, 3(2), 29-46.
- Macleán-Blevins, A. y Muilenburg, L. (2013). Using Class Dojo to Support Student Self-regulation. En J. Herrington, A. Couros y V. Irvine (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2013--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1684-1689). Victoria, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/112192/>.
- Morillas, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche, España.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Morrison, B. y DiSalvo, B. (2014). Khan academy gamifies computer science. *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education – SIGCSE '14*, 39-44.
- Ordiz, T. (2017). Gamificación: La vuelta al mundo en 80 días. *Infancia, educación y aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 397-403. DOI: <http://dx.doi.org/10.22370/leya.2017.3.2.755>
- Peng, C., Cao, L. y Timalansa, S. (2016). Gamification of Apollo lunar exploration missions for learning engagement. *Entertainment Computing*, 19, 53-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.entcom.2016.12.001>
- Pivec, M. (2007). Editorial: Play and learn: potentials of game-based learning. *British Journal Of Educational Technology*, 38(3), 387-393. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00722.x>
- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, 7(2). Recuperado de: [http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&top=viewArticle&path\[\] =149&path\[\] =243](http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&top=viewArticle&path[] =149&path[] =243)
- Quintanal, F. (2016). Gamificación y la Física-Química de Secundaria. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 17(3), 13-28.
- Sanchez, E., Young, S. y Jouneau-Sion, C. (2016). Classcraft from gamification to ludicization of classroom management. *Education and Information Technologies*, 22(2), 497-513. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9489-6>
- Urquidí, A. y Calabor, M. (2014). Aprendizaje a través de los juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa Edutec-e*, 47, 1-15.
- Vander Ark, T. (2014). 8 Principles of Productive Gamification: *Getting Smart: Learning Innovation*. Recuperado de: <http://www.gettingsmart.com/2014/02/8-principles-productive-gamification/#>



REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS TIC EN ALUMNADO CON TEA

LORENZO-LLEDÓ, ALEJANDRO¹; ROIG-VILA, ROSABEL²; LLEDÓ CARRERES, ASUNCIÓN³; LORENZO LLEDÓ, GONZALO⁴; GÓMEZ PUERTA, MARCOS⁵,

Facultad de Educación, Universidad de Alicante, España

¹alejandro.lorenzo@ua.es,

²rosabel.roig@ua.es,

³asuncion.lledo@ua.es,

⁴g.lledó@ua.es,

⁵marcos.gomez@ua.es,

Resumen: Las TIC son herramientas que hoy en día, no solo pueden proporcionar múltiples medios de representación y de expresión, sino que también pueden adaptarse a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad. Desde esta perspectiva, en este trabajo se presenta una muestra de la revisión bibliométrica sobre la producción científica sobre la temática de las TIC en la intervención con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo específico de este estudio ha sido examinar los beneficios aportados por las TIC en las habilidades emocionales y sociales del alumnado con TEA. La muestra documental inicial del estudio se compuso de 3.797 documentos publicados durante el periodo comprendido entre 1990 y 2017 y las variables utilizadas para clasificar la información obtenida fueron: temática, tipo de documento, año de publicación, base de datos y revista. Por la extensión del estudio realizado, se muestra a modo de resumen, las aportaciones de 8 artículos seleccionados que arrojan resultados de mejora en los procesos de aprendizaje con la utilización de las TIC, concluyéndose que se trata de una línea de investigación consolidada y la cada vez mayor utilización de entornos virtuales inmersivos en los contextos educativos.

Palabras clave: TIC, TEA, educación inclusiva, habilidades emocionales, habilidades sociales.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Tomando como referencia la Universal Design for Learning guidelines (CAST, 2011), en la cual se apunta que la meta de la educación del siglo XXI no es simplemente el dominio del conocimiento, sino también el dominio del aprendizaje, la educación debería ayudar a transformar aprendices noveles en aprendices expertos, individuos que sepan cómo aprender, que quieran aprender, y que, a su manera, estén preparados para una vida de aprendizaje. Desde la mencionada guía se pretende que los aprendices con discapacidad o en otras situaciones de desventaja, y que tienen muchas barreras en el aprendizaje, puedan satisfacer sus necesidades educativas y para ello cabe proporcionales múltiples medios de representación y de expresión. En este sentido, las TIC son herramientas que pueden posibilitar dichos medios de representación y expresión.

El abanico de tecnologías potencialmente utilizables para fomentar los procesos educativos para todos es muy amplio y, como indica Valero (2010), puede ofrecer al alumnado una material digital que le permita interactuar, obteniendo resultados de aprendizaje asociados a conocimientos y capacidades. La decisión de utilizar la tecnología tiene que estar avalada por permitir adaptarnos a las capacidades y necesidades de los usuarios.

No obstante, la perspectiva de la Educación Inclusiva de asumir en la educación del siglo XXI el reto de la diversidad también implica intentar reducir la brecha digital todavía existente en el colectivo de personas con discapacidad. Los recursos tecnológicos como comunicación, aprendizaje y conocimiento son facilitadores para el alumnado con discapacidad, pudiéndose adaptar a sus necesidades y haciendo posible, como señalan Cabero & Fernández (2014), aminorar la brecha digital, avanzar hacia el diseño universal en las TIC y favorecer la atención personalizada y la inclusión social de diferentes colectivos.

Motivados por la consecución de una educación inclusiva, el presente trabajo lleva a cabo una revisión de la literatura científica acerca de la aplicación de las TIC en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), colectivo que a pesar de tener dificultades para la comunicación y la interacción social, aprenden, entienden y retienen favorablemente la información a través de soportes visuales, es decir, su aprendizaje es eminentemente visual (Attwood, 2002; Martín, 2004; Saulnier & Klin, 2007; Volkmar, Klin & Rutter, 2005; Martos, Ayuda, Freire & González, 2006; Woodbury-Smith & Volkmar, 2009).

A partir de la revisión de las aportaciones de los estudios sobre dicha temática, se plantea la necesidad de profundizar en el uso de las TIC en el alumnado con TEA, aprovechando sus habilidades de sistematización y sus capacidades visuales para recibir la información y desarrollar la comunicación. Por tanto, resulta una línea de investigación muy necesaria, estimulante y de gran interés para compartirla con la comunidad científica y educativa.



OBJETIVOS

La existencia de bases de datos sobre la producción científica en revistas indexadas ha aumentado considerablemente la utilización del análisis bibliométrico. En esta línea, el trabajo que se presenta forma de una investigación que tiene como objetivo general realizar una revisión sobre la producción científica sobre la temática de las TIC aplicadas en el contexto educativo con el alumnado con TEA. Del mencionado objetivo general, subyacen los siguientes objetivos específicos:

- Describir el estado de la literatura científica sobre TIC y TEA.
- Analizar las aportaciones y hallazgos obtenidos por las investigaciones en esta temática.
- Examinar los beneficios aportados por las TIC en las habilidades emocionales y sociales del alumnado con TEA.

De dichos objetivos, en este trabajo se procede a abordar el último de los objetivos específicos expuestos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para la selección y organización de la documentación objeto de estudio se aplicó un diseño de tipo descriptivo retrospectivo (Montero & León, 2007), siguiendo las fases propias de un estudio bibliométrico: la localización y selección de la información, la manipulación y la clasificación de la información documental y el análisis de los datos documentales (Rosa & Huertas, 1996).

Participantes

La muestra documental inicial del presente estudio se compuso de 3.797 documentos publicados durante el periodo comprendido entre 1990 y 2017. De dicha muestra se seleccionaron 8 artículos referidos a la temática TEA para el análisis de sus aportaciones.

Instrumento

En el proceso propio de la revisión bibliométrica, organizando la información documental mediante su lectura y revisión, se establecieron 5 variables para recoger y clasificar la información obtenida: temática, tipo de documento, año de publicación, base de datos y revista.





Procedimiento

Para proceder a la revisión del estado de la cuestión de los estudios sobre TIC aplicadas al alumnado con TEA se han seguido los siguientes pasos:

- Para los criterios de búsqueda se optó por utilizar las palabras clave: “TIC”, “Autismo”, “TEA” en castellano y “Autism Technology” y “ASD” en inglés. Asimismo, para evitar sesgos en la búsqueda como consecuencia de la diversidad de terminos empleados para referirse a dicho colectivo, ya que se usa indistintamente autismo o Trastornos del espectro autista (TEA), se utilizaon los operadores booleanos “and” y “or”.
- Para la búsqueda, filtrado y revision, se utilizaron las bases de datos (tabla 1) y revistas (tabla 2) que se indican a continuación:

Bases de datos

Web of Science. <https://www.recursoscientificos.fecyt.es/>

DOAJ. *Directory of Open Access Journals*. <http://www.doaj.org>

ERIC. *Education Resources Information Center*. <http://www.eric.edu.gov>

OAISTER. <http://oaister.worldcat.org/>

REDALYC. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*. <http://redalyc.uaemex.mx>.

REDINED. *Red de Bases de Datos de Información Educativa*. www.redined.mec.es/

DIALNET. <http://dialnet.unirioja.es>

OAISTER. <http://oaister.worldcat.org/>

Biblioteca digital OEI. <http://www.oei.es/bibliotecadigital.php>

Tabla 1. *Bases de datos de la revisión bibliométrica TIC y TEA*

Revistas

Etic@net. <http://eticanet.org/revista/> Revista del Grupo Internacional cde Investigación TEIS (Tecnología Educativa e Investigación Social) coordinado por la Universidad de Granada.

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>.

Comunicar. <http://www.revistacomunicar.com/> Revista científica de Comunicación y Educación.

Autism. <http://journals.sagepub.com/home/aut>. A major, peer-reviewed, international journal and interdisciplinary in nature.



@tic. Revista d'innovació educativa. <https://ojs.uv.es/index.php/attic>.

Computer in Human Behavior

<http://www.sciencedirect.com/science/journal/07475632>.

Frontiers in Psychology

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology>

Comunicación y Pedagogía. <http://www.centrocp.com/>

Journal of autism and developmental disorders. <http://link.springer.com/journal/10803>.

Educational Research Review.

<https://www.journals.elsevier.com/educational-research-review/>

Computers & Education

<https://www.journals.elsevier.com/computers-and-education/>

Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM).

<http://dimglobal.net/revistaDIM34/revistanen.htm> Revista de científica de opinion y divulgación.

Revista educación inclusiva.

<http://www.revista-educacion-inclusiva.es/numeros/actual/>

Tabla 2. *Revistas en la revisión bibliométrica TIC y TEA*

EVIDENCIAS

A continuación, en la tabla 3, se presentan los resultados más relevantes obtenidos del análisis de las aportaciones realizadas por 8 estudios seleccionados sobre TIC y TEA:

Estudio	Aportaciones
-Personas con Trastorno del Espectro Autista: Acceso a la Comprensión de Emociones a través de las TIC (Lozano, 2011).	-Diseño de un software educativo para la enseñanza y aprendizaje de habilidades y capacidades emocionales. -Los resultados constataron mejoras con el software en las habilidades y competencias emocionales de las personas con TEA.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

-I-pads and the Use of “Apps” by Children with Autism Spectrum Disorder: Do They Promote Learning (Allen, Hartley & Cain, 2016).

-Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista (Lozano, Ballesta & Alcaraz, 2011).

-Using Tic-Tac software to reduce anxiety-related behaviour in adults with autism and learning difficulties during waiting periods: A pilot study (Campillo, Herrera, Remírez de Ganuza, Cuesta, Abellán, Campos, Navarro, Sevilla, Pardo & Amati, 2014).

-Authenticity in Virtual Reality for assessment and intervention in autism: A conceptual review (Sarah Parsons, 2016).

-El estudio examina en qué contextos el aprendizaje a través de las tabletas puede ser beneficioso, y las recomendaciones para el uso de tabletas electrónicas y las características de diseño de aplicaciones para promover el aprendizaje entre los autistas, constatándose mejoras en los aprendizajes con el uso de esta tecnología.

-La utilización de un software educativo *Aprende con Zapato Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales*, para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales y sociales.

-Los resultados reflejaron que la utilización del software educativo en la enseñanza de competencias emocionales y sociales ayuda a los alumnos a mejorar su capacidad para superar tareas encaminadas al desarrollo de competencias emocionales.

-Los resultados constataron niveles más bajos de ansiedad relacionados con el comportamiento de los tres participantes, lo que sugiere que el software utilizado puede ser una tecnología eficaz para ayudar a las personas con autismo en la organización y la previsibilidad durante los periodos de espera.

-El estudio constató que las tecnologías de Realidad Virtual (RV) tienen un potencial de aprendizaje y evaluación para niños, adolescentes y adultos con autismo.

-La RV puede proporcionar autenticidad y niveles de realismo junto con estímulo o control ambiental, o ambos, que pueden facilitar en, primer lugar, el aprendizaje y la generalización de habilidades al mundo real y, en segundo lugar, proporcionar contextos experimentales con fuerte validez ecológica para la evaluación de los comportamientos de los niños autistas.



- Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism (Didehbani, Allen, Kandalafi, [Krawczyk & Chapman, 2016](#)).
- El uso de la Realidad Virtual para practicar y ensayar con seguridad las habilidades sociales de los niños con trastornos del espectro autista (TSA).
- Los resultados revelaron mejoras en las medidas de reconocimiento de emociones, atribución social y función ejecutiva del razonamiento analógico. Por lo tanto, los hallazgos reflejan que el uso de una plataforma de Realidad Virtual ofrece una opción de tratamiento eficaz para mejorar los impedimentos sociales comúnmente encontrados en el TEA.
- Posibilidades educativas de las TIC para población infantil autista: buscadores y software especializado (Jiménez, 2010).
- Utilización de los programas ZAC Browser, Gaining Face, *Pecs Interactivo*, *Impacte 2 IMágenes PAra ComunicARTE* en la aplicación informática SICLA, para ofrecer entornos y situaciones repetibles y controlables, por lo que el niño autista pueda seguir la misma ruta para encontrar la actividad de su agrado.
- Los resultados constataron un fortaleciendo en la motivación y la atención, en la estructuración espacial y temporal, el conocimiento y la comprensión del entorno, y las habilidades en la lectura de textos no solo escritos, sino también visuales, sonoros y multimedia.
- Inclusion of Immersive Virtual Learning Environments and Visual Control Systems to Support the Learning of Students with Asperger Syndrome (Lorenzo, Pomares, Lledo, 2013).
- Uso de sistemas inmersivos de Realidad Virtual en la intervención educativa con estudiantes con Asperger.
- Los resultados reflejaron los beneficios de la inclusión de los entornos inmersivos virtuales como una herramienta de apoyo en la intervención educativa de los estudiantes con síndrome de Asperger, mejorándose sus competencias sociales y funciones ejecutivas.

Tabla 3. *Aportaciones de los ocho estudios analizados sobre TIC y TEA*

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se destacan a continuación una serie de conclusiones de acuerdo con el propósito del trabajo:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- La producción científica en relación a la inclusión de las TIC en la intervención con alumnado con TEA es prolija y se trata de una línea de investigación novedosa, pero ya consolidada.
- Las investigaciones analizadas constatan que las TIC se adaptan a las necesidades y estilos cognitivos del alumnado con TEA, mejorando sus procesos de enseñanza-aprendizaje y su motivación.
- Entre las mejoras constadas por los estudios cabe destacar el desarrollo de sus competencias emocionales, habilidades sociales y comunicativas, la reducción de la ansiedad e inseguridad y una mayor comprensión del entorno.
- Entre las TIC, la Realidad Virtual se revela como una de las tecnologías mas novedosas y con mas potencial que se está adentrando en las intervenciones con alumnado con TEA, aportando el poder recrear con mayor realismo entornos de aprendizaje inmersivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, M. L. Allen; Hartley, C. & Cain, K. (2016). Ipad and the Use of “Apps” by Children with Autism Spectrum Disorder: Do The Promote Learning. *Frontiers in Psychology*, 7(1), 1-7.

Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J. & Fernández, J.M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, 279-280, 38-42.

CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Campillo, C.; Herrera, G.; Remírez de Ganuza, C.; Cuesta J. L.; Abellán, R.; Campos, A.; Navarro, I; Sevilla J.; Pardo C. & Amati, F. (2014). Using Tic-Tac software to reduce anxiety-related behaviour in adults with autism and learning difficulties during waiting periods: A pilot study. *Autism*, 18(3), 264-271. <https://doi.org/10.1177/1362361312472067>

Didehbani, N., Allen, T., Kandalaf, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62(1), 703-711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>

Jiménez, J. R. (2010). Posibilidades educativas de las Tic para población infantil autista: buscadores y software especializado. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, 86(5), 83-86. Retrieved from <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/255/296>



- Lorenzo, G; Pomares, J. & Lledó, A. (2013). Inclusion of Immersive Virtual Learning Environments and Visual Control Systems to Support the Learning of Students with Asperger Syndrome. *Computers & Education*, 62(3), 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.028>
- Lozano, J. (2011). Personas con Transtorno del Espectro Autista: Acceso a la Comprensión de Emociones a través de las TIC. *Etic@net*, 9(10), 7. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702722&info=resumen&idioma=ENG>
- Lozano, J, Ballesta, J. & Alcaraz, S. (2011). Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. *Comunicar*, 3(18), 139-148. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-05>
- Martín, P. (2004). *El síndrome de Asperger: ¿excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Parsons, S. (2016). Authenticity in Virtual Reality for assessment and intervention in autism: A conceptual review. *Educational Research Review*, 19, 138-157. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.08.001>
- Rosa, A, & Huertas, J.A. (1996). *Metodología de la historia de la psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saulnier, C. & Klin, A. (2007). Brief report: social and communications abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 788-793.
- Valero, M.A. (2010) Tecnologías para la educación inclusiva: de la integración a la interacción. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Volkmar, F., Klin, A., & Rutter, M. (2005). Issues in classification of autism and related conditions. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp.5-41). New York, USA: Wiley.
- Woodbury-Smith, M., Volkmar, F. (2009). Asperger Syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(1), 2-11.



USO Y FORMACIÓN SOBRE LAS TIC: OPINIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN UN MOOC SOBRE EL AULA INCLUSIVA

SANAHUJA RIBÉS, AIDA¹, BENET GIL, ALICIA²; MOLINER MIRAVET, LIDÓN³

Universitat Jaume I, España

¹asanahuj@uji.es, ²abenet@uji.es, ³mmoliner@uji.es

Resumen. La sociedad de la información plantea y establece nuevos retos educativos, donde no se puede pasar por alto la complejidad y el uso del componente tecnológico. La finalidad del presente trabajo es indagar sobre el uso y la formación sobre las TIC de los participantes en la segunda edición del MOOC: “El aula inclusiva hoy en día. Cómo afrontar el Trastorno del Espectro Autista y las Altas Capacidades”. El diseño metodológico utilizado en este trabajo es de tipo descriptivo, se utiliza el método de encuesta y el cuestionario como instrumento para la recogida de datos. La muestra está compuesta por un total de 161 personas, de las cuales el 89,4% son mujeres y el resto hombres. En rasgos generales, los resultados evidencian que los encuestados conocen y utilizan diferentes estrategias TIC, y se perciben habilidosos para fomentar la participación virtual. Además, los participantes parecen aprender de forma autónoma (usan aplicaciones telemáticas para la autoformación), participan en actividades formativas y aprenden de las buenas prácticas llevadas a cabo por otros profesionales. Se termina el trabajo con las conclusiones y los resultados del estudio.

Palabras clave: Educación inclusiva, TIC, uso, formación.





INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la sociedad de la información plantea y establece nuevos retos educativos (Domínguez, 2009). Ante la gran cantidad de información disponible es imprescindible que el docente dote a sus estudiantes de herramientas y estrategias que les facilite y desarrolle la habilidad necesaria para poder entender, procesar, seleccionar, organizar y transformar la información en conocimientos relevantes (Pérez, 2008). Este panorama exige y requiere de unos profesionales de la educación que sean capaces de afrontar dichos desafíos y demandas. Es por ello que se debe adoptar una visión transformadora de la docencia para hacer frente a la complejidad, donde deben estar presentes los componentes tecnológicos (Cela, Esteve, Esteve, González, Gisbert, 2017). Según establecen Trigueros, Sánchez y Vera (2012) el profesorado suele manifestar una valoración positiva del uso de las TIC como herramienta didáctica. No obstante, pese a dicha valoración y a la dotación, cada vez más creciente, de recursos tecnológicos, la utilización de las TIC en el aula sigue siendo insuficiente. Esto puede deberse a la falta de formación y preparación de los docentes, la cual cosa influye en el manejo de las TIC (Suriá, 2011).

Es necesario establecer que, en las aulas consideradas digitales, el uso de las TIC, determina tanto los agrupamientos de los estudiantes, como el uso de la metodología: i) individualización: atender a las necesidades y demandas específicas del alumnado), ii) aprender a aprender, iii) feedback inmediato: capacidad de aprender rápidamente de los errores (Cerillo, Esteban y Paredes, 2014). Son varios los estudios que consideran las TIC como una herramienta que fomentan la inclusión educativa y social (Pérez y Sarrate, 2011; Mesa, 2012; Rodríguez y Arroyo, 2014; Flórez, Ramírez y Ramírez, 2016). Sin embargo, Gómez-López y Cano (2011) partiendo del pensamiento docente (creencias, actitudes, representaciones mentales, expectativas), establecen algunas barreras que dificultan el uso de las TIC en el aula, algunas de ellas son: infrautilización, problemas técnicos y organizativos, constante evolución y cambio (eliminación de antiguas barreras y creación de nuevas), incoherencia entre TIC y currículo, resistencia de la escuela al cambio, entre otras.

OBJETIVO

El objetivo general de este trabajo es conocer acerca del uso y la formación sobre las TIC de los participantes en la segunda edición del MOOC: “El aula inclusiva hoy en día. Cómo afrontar el Trastorno del Espectro Autista y las Altas Capacidades”.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 161 personas, de las cuales el 89,4% son mujeres y el resto hombres. En cuanto a sus edades, se observa como la gran



mayoría (62,7%) tienen más de 31 años, el 19,9% se encuentran en el intervalo de 20 a 25 años, y el 16,1% entre 26 a 30 años y tan solo un 1,2% tiene menos de 20 años.

En lo que se refiere a los estudios un alto porcentaje son maestros/as (42,2%), seguido por psicólogos/as (19,9%). En el siguiente gráfico se puede observar cómo se distribuyen los participantes de este estudio.

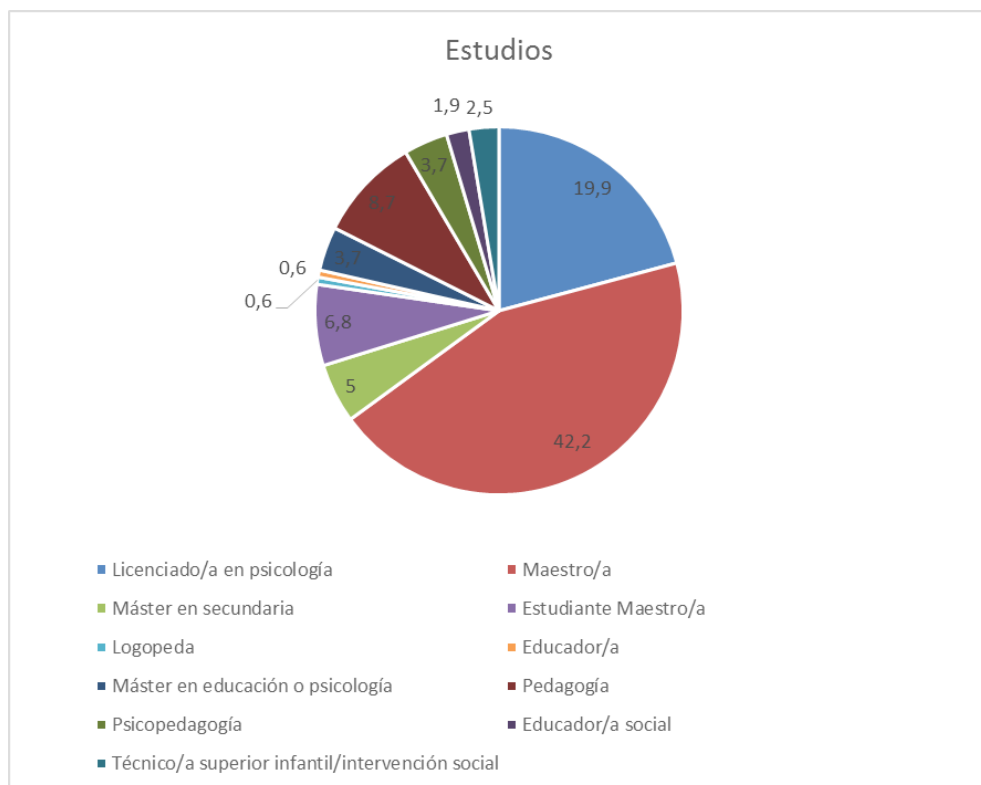


Gráfico 1. Estudios de los y las participantes

En la actualidad el 73,3% trabaja en el ámbito de la educación y la psicología. Respecto a su experiencia previa, casi la mitad de la muestra posee más de cuatro años en uno de los dos campos, seguidos por el 18,6% entre 1 y 3 años, el 16,1% con menos de un año y un 12,4% con ningún tipo de experiencia.

Instrumento

El diseño metodológico utilizado en este trabajo es de tipo descriptivo, se utiliza el método de encuesta y el cuestionario como instrumento. Concretamente, para la recogida de datos se utilizó un cuestionario ya empleado en otra investigación (Tello





y Cascales, 2014). El cuestionario consta de una primera parte de datos contextuales y una segunda parte integrada por un total de 28 ítems relativos al uso de las TIC.

Procedimiento

Primeramente se realizó una búsqueda bibliográfica referente al uso de las TIC en el aula. Se identificaron varios instrumentos de interés que nos podían ayudar a abordar el tema objeto de estudio. Se tomó el cuestionario de Tello y Cascales (2014). Se recogieron los datos a través de un google formulario, los participantes estaban cursando un MOOC sobre “el aula inclusiva hoy en día” y se pretendía conocer su formación y valoración del uso de las TIC. El análisis de datos fue realizado mediante el paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de cada uno de los ítems que forman parte del cuestionario utilizado con sus frecuencias y porcentajes correspondientes.

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	0% (0)	2,5% (4)	7,5% (12)	65,8% (106)	24,2% (39)
2	1,2% (2)	3,1% (5)	21,1% (34)	55,3% (89)	19,3% (31)
3	0% (0)	3,1% (5)	18% (29)	57,1% (92)	21,7% (35)
4	14,3% (23)	19,3 (31)	41,6% (67)	15,5% (25)	9,3% (15)
5	3,7% (6)	9,9% (16)	37,9% (61)	32,9% (53)	15,5% (25)
6	2,5% (4)	8,7% (14)	37,3% (60)	40,4% (65)	11,2% (18)
7	9,3% (15)	17,4% (28)	31,1% (50)	31,1% (50)	11,2% (18)
8	1,2% (2)	1,9% (3)	11,2% (18)	55,3% (89)	30,4% (49)
9	2,5% (4)	4,3% (7)	8,1% (13)	44,1% (71)	41% (66)
10	1,9% (3)	5% (8)	19,9% (32)	44,1% (71)	29,2% (47)
11	1,2% (2)	0,6% (1)	6,2% (10)	47,8% (77)	44,1% (71)
12	1,9% (3)	5% (8)	12,4% (20)	42,9% (69)	37,9% (61)
13	2,5% (4)	9,3% (15)	23% (37)	40,4% (65)	24,8% (40)
14	3,7% (6)	9,9% (16)	28% (45)	36% (58)	22,4% (36)
15	0,6% (1)	1,2% (2)	20,5% (33)	47,8% (77)	29,8% (48)
16	1,9% (3)	3,1% (5)	13% (21)	50,9% (82)	31,1% (50)
17	1,9% (3)	4,3% (7)	6,2% (10)	50,3% (81)	37,3% (60)
18	1,9% (3)	6,8% (11)	11,2% (18)	51,6% (83)	28,6% (46)
19	3,1% (5)	15,5% (25)	26,1% (42)	37,3% (60)	18% (29)
20	2,4% (4)	12,4% (20)	26,7% (43)	39,8% (64)	18,6% (30)
21	0,6% (1)	1,9% (3)	5,6% (9)	51,6% (83)	40,4% (65)
22	0,6 (1)	5,6% (9)	16,8% (27)	49,7% (80)	27,3% (44)
23	3,7% (6)	13% (21)	18% (29)	39,8% (64)	25,5% (41)
24	9,9% (16)	21,7% (35)	32,3% (52)	24,8% (40)	11,2% (18)
25	8,7% (14)	22,4% (36)	34,2% (55)	21,1% (34)	13,7% (22)
26	3,7% (6)	5,6% (9)	23% (37)	47,2% (76)	20,5% (33)
27	2,5% (4)	3,7% (6)	18% (29)	52,8% (85)	23% (37)
28	6,8% (11)	6,2% (10)	29,8% (48)	40,4% (65)	16,8% (27)

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de respuesta



En cuanto al ítem 1 la gran mayoría de los y las participantes apuntan que conocen diferentes estrategias TIC, de hecho el 90% parece estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Las respuestas del ítem 2 son muy similares a las del ítem 1. En este caso señalan que sí que utilizan las TIC, por tanto, además de conocerlas, las ponen en práctica, a pesar de ello existe un porcentaje del 21,1% que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo con esta información.

Respecto al ítem 3, más del 75% de las personas consideran que tienen habilidades para estimular la participación virtual. No obstante, no todos ellos atienden a su estudiantado con tutoría virtual (ítem 4), esto puede deberse a que no todos trabajan en el ámbito docente, por ello, más del 40% anota que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo con la cuestión. Las puntuaciones se distribuyen de forma similar si observamos los resultados a la pregunta “utilizo las TIC para evaluar a mi alumnado” (ítem 5).

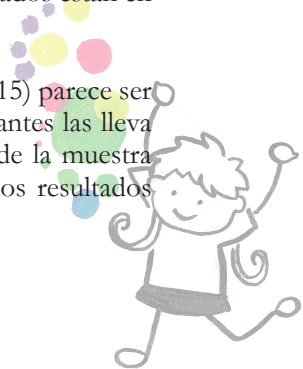
Por su parte, parece ser que, aproximadamente el 10% de los participantes no utilizan los servicios relacionados con las TIC que oferta la Administración (ítem 6), y un 37,3% parece no tenerlo claro.

Si revisamos el ítem 7 y 24 relativo a la participación en proyectos de innovación relacionados con las TIC, vemos cómo el 42,2% ha participado, y un 26,7% no lo ha hecho. Un 31,1% parece no posicionarse, posiblemente debido a sus circunstancias laborales.

Una gran mayoría de la muestra (alrededor del 85%) utiliza herramientas de comunicación TIC (ítem 8). Las mismas puntuaciones obtiene el ítem 9 relativo al uso de las redes sociales.

En cuanto al uso de herramientas TIC que permiten el trabajo colaborativo (ítem 10) vemos como los resultados son similares a anteriores cuestiones, casi un 75% de los y las participantes las utiliza, existe un 20% que no está ni en acuerdo ni en desacuerdo con esta cuestión por su situación laboral. Las puntuaciones se incrementan si se cuestiona sobre las herramientas que facilitan la búsqueda de información (ítem 11) y, en este sentido, las respuestas son afirmativas en un 91,9%. Valores muy similares aparecen cuando se interroga sobre el uso del editor de textos (ítem 12), el 80,8% suele utilizarlo, tan solo 1,9% parece no estar de acuerdo con esta cuestión. Los editores multimedia (ítem 13) no suelen ser una herramienta tan utilizada, dado que, en comparación con el anterior ítem, el 65% parece utilizarla y el resto muestra valores más negativos. Lo mismo ocurre con el editor de actividades multimedia (ítem 14), los resultados están en la misma línea.

Respecto al uso de buenas prácticas de otros profesionales (ítem 15) parece ser una dinámica bastante habitual, donde más del 70% de los y las participantes las lleva a cabo. Esta cuestión está muy vinculada a la siguiente, donde el 82% de la muestra dice aprender de forma autónoma (ítem 16). En la misma línea están los resultados





obtenidos en el siguiente ítem (17) relativo a la participación de actividades formativas, la gran mayoría lo hace, y al ítem 18 referente a la utilización de aplicaciones telemáticas para la autoformación.

Como puede observarse, no todos y todas las participantes evalúan sus prácticas TIC para mejorar (ítem 19), de hecho casi el 20% no lo hace, y el 26,1% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. Si bien es cierto que alrededor de casi el 70% participa en foros y espacios de reflexión (ítem 20). En la misma línea, casi el 68% reflexiona sobre el papel de las TIC en el ámbito educativo (ítem 26) y sobre sus posibilidades (ítem 27).

La mayoría de la muestra afirma utilizar diferentes fuentes de información (ítem 21) y acceder a plataformas y repositorios (ítem 22).

Una gran parte de los y las participantes crea y mantiene enlaces web interesantes (ítem 23), aunque un 16,7% parece no dominar estos contenidos y no está de acuerdo con esta cuestión.

En cuanto a la difusión de sus propias experiencias docentes con TIC (ítem 25) vemos que no se obtienen puntuaciones muy altas, el 34,7% lo hace, frente a un 31,1% que parece no hacerlo.

Finalmente, alrededor del 57,2% de la muestra opina sobre las implicaciones de política educativa relacionadas con el uso de las TIC (ítem 28).

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS

Es necesario recordar que este estudio se ha realizado con el objetivo de conocer acerca del uso y la formación sobre las TIC que tienen los participantes en un curso abierto masivo online sobre educación inclusiva.

Los resultados nos han mostrado que la mayoría de los encuestados conocen diferentes estrategias TIC, esto coincide con los resultados del estudio realizado por Tello y Cascales (2014). Además, los participantes las utilizan y se perciben habilidosos para fomentar la participación virtual.

Si nos centramos en el bloque de resultados que hace alusión al uso de las nuevas tecnologías, vemos como una gran mayoría de la muestra utiliza herramientas de comunicación TIC, búsqueda de información (utilizan diferentes fuentes de información y acceden a plataformas y repositorios), editores de texto y redes sociales. Por otro lado, los editores multimedia y los editores de actividades multimedia no son tan utilizados. Una gran parte de los y las participantes crea y mantiene enlaces web interesantes, pero no suelen realizar difusiones sobre sus propias experiencias docentes con las TIC.



Resaltar que las TIC no suelen utilizarse ni para realizar tutorías virtuales ni en los procesos evaluativos. Además, no todos y todas las participantes evalúan sus prácticas TIC con el propósito de mejorarlas. Esta idea coincide con lo ya apuntado por Gómez-López y Cano (2011) y Suriá (2011) en el sentido de que a veces se hace un uso insuficiente de las TIC.

Aproximadamente la mitad de los encuestados, o no utilizan los recursos TIC ofertados por la Administración o no lo tienen claro, este resultado difiere del trabajo realizado por Tello y Cascales (2014), en el cual los docentes de las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura sí que suelen utilizar los recursos ofertados por la Administración.

En cuanto a la formación hay que remarcar que los encuestados parecen aprender de forma autónoma (usan aplicaciones telemáticas para la autoformación), participan en actividades formativas y aprenden de las buenas prácticas llevadas a cabo por otros profesionales. Estas últimas aseveraciones derivadas de este estudio coinciden con el trabajo de Tello y Cascales (2014). Señalar también que los encuestados suelen participar en foros y espacios de reflexión y afirman reflexionar, también, en el ámbito educativo sobre el papel que juegan las TIC. Finalmente, mencionar que, aproximadamente la mitad de los participantes, opina sobre las implicaciones políticas educativas en referencia al uso de las TIC.

Por lo que respecta a las limitaciones del trabajo, hay que subrayar que el presente estudio es descriptivo. Es por esto que nos surgen otras líneas de análisis para continuar indagando sobre los datos recabados. Resultaría interesante comparar y ver si hay diferencias entre las respuestas emitidas por los profesionales de la educación y los estudiantes, entre los sujetos que pertenecen al campo de la educación y los que trabajan en el campo de la psicología y entre los que tienen experiencia laboral y los que no. Estas líneas de actuación que planteamos nos permitirán continuar investigando de manera más detallada sobre la percepción y el uso de las TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cela, J.M.; Esteve, V.; Esteve, F.; González, J. y Gisbert, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 403-422.

Cerillo, R.; Esteban, R.M. y Paredes, J. (2014). TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la comunidad de Madrid: análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 a 1. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (3), 81-97.

Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Etic@net*, 8, 1-19.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Flórez L.D., Ramírez, C. y Ramírez, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3 e TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, nº16, 54-67.
- Gómez-López, J, y Cano, J. C. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Revista Contextos educativos*, 14, 67-83.
- Mesa, W.J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Revista TRILOGÍA* No. 7, 61 – 77.
- Pérez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid, España: Morata.
- Pérez, M.G. y Sarrate, M.L. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. *Revista española de pedagogía*, 69 (249), 237-254.
- Rodríguez, M. y Arroyo, M.J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, nº25, 108-126.
- Suriá, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TICs como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 299-314.
- Tello, I. y Cascales, A. (2014). Justicia Social y TIC: Metodología y formación docente en aulas inclusivas. *I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Universidad de Almería.
- Trigueros, F.J.; Sánchez, R.; Vera, M^a I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *REIFOP*, 15 (1), 101-112.



LAS TIC Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

YAHAIRA PIÑA BARRERAS¹, ROSA ISELA GOMEZ CASTILLO², OTONIEL VIRAMONTES CAMPOS³, LILIANA PONCE GRAJEDA⁴, JOSE ALFREDO BALDERRAMA RUEDA⁵

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón / México

¹leprechu@gmail.com, ²rosy.gomez@enrrfm.edu.mx, ³otoniel.viramontes@enrrfm.edu.mx, ⁴liliana-ponce@hotmail.es, ⁵lefjosebalderrama@hotmail.com

Resumen: Las TIC como recursos de apoyo pedagógico son muy importantes en el ámbito educativo, puesto que entre sus características reflejan un gran potencial para sustentar el conocimiento, así mismo el desarrollo de competencias y habilidades en los alumnos, sin embargo, se tomó la decisión de aclarar si en realidad su uso promueve algún efecto dentro del aprovechamiento escolar, aun cuando la introducción de las tecnologías es baja dentro de las escuelas se tiene una buena perspectiva del panorama en la educación. El uso de estas tecnologías como parte del material didáctico del siglo XXI denota la gran importancia de las herramientas tecnológicas más no por ello están inmersas en el sector educativo público. Esta investigación de corte cuantitativo analiza los factores que influyen, tanto en el alumno al cual se le debería considerar nativo de las tecnologías y al docente quien toma las tecnologías como herramienta de trabajo. la información necesaria en la investigación expone como objetivo el conocimiento del impacto de las tecnologías en el aprovechamiento escolar. Se hizo énfasis de la flexibilidad que se tiene para la recolección de datos por medio del cuestionario, y llevarlo a un análisis en paquete estadístico para correlacionar las variables encontradas.

Palabras clave: TIC, Tecnología Didáctica, Dispositivos en el Aula





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como recursos de apoyo pedagógico son muy importantes en el ámbito educativo, puesto que entre sus características reflejan un gran potencial para sustentar el conocimiento, así mismo el desarrollo de competencias y habilidades en los alumnos, sin embargo, se tomó la decisión de aclarar si en realidad su uso promueve algún efecto dentro del aprovechamiento escolar, aun cuando la introducción de las tecnologías es baja dentro de las escuelas se tiene una buena perspectiva del panorama en la educación.

Se reconoce la alfabetización del infante en constante cambio al transcurso del tiempo, es por ello que se pretende conocer si realmente existe una diferencia en el trabajo dentro del aula con las tecnologías, si éste quizá se ve reflejado en el promedio de los estudiantes, por esta razón se decidió realizar la investigación que se presenta como “Las TIC y su relación con el desempeño académico”.

La exploración se llevó acabo con el objetivo de conocer la relación existente entre el uso de las TIC en los niños de educación primaria y el rendimiento académico que presentan, por ello, la tarea de identificar el tipo de herramientas tecnológicas que usan, tanto docentes como alumnado, dentro y fuera de las escuelas.

Se identificó la percepción de los niños en el uso de las TIC, así como su nivel de habilidad digital valorado por los mismos niños, observando así el impacto que se tiene. La investigación se desarrolló con el enfoque cuantitativo, debido a que permite conocer si existe un avance en el aprendizaje de los niños por medio de las tecnologías, realizando una recolección de datos para, posteriormente, efectuar las mediciones basadas en números, analizadas estadísticamente a través de pruebas de las hipótesis.

Para su elaboración se dividió el contenido en diferentes capítulos, en el primer apartado se desarrolla la contextualización del lugar, las condiciones en las que se encuentra, anexando el diagnóstico, después el marco teórico (donde se incluyen antecedentes legales, normativos); para desarrollar el planteamiento del problema se presenta el capítulo 3, donde se expone como tema de relevancia social la implementación de las TIC; posteriormente, en el capítulo 4, se realiza la interpretación del marco metodológico fundamentado en el pos-positivismo.

Objetivo General

Conocer la relación existente entre el uso de las TIC en los niños de educación primaria y el rendimiento académico.

Objetivos específicos

Los objetivos de forma específica son:

1. Identificar el tipo de herramientas tecnológicas que usan los docentes de la escuela primaria.



2. Conocer la percepción que tienen los niños del uso de las TIC.
3. Conocer el nivel de habilidad digital que tienen los docentes de la escuela primaria.
4. Valorar el nivel de impacto del uso de las TIC en el aprendizaje de los niños.
5. Conocer los índices de rendimiento académico de los niños de los grupos de tercero a sexto de la escuela primaria.

Las aportaciones en la presente investigación se basaron en el cuestionario como instrumento debido a sus características, la información necesaria en la investigación expone como objetivo el conocimiento del impacto de las tecnologías en el aprovechamiento escolar. Se hizo énfasis de la flexibilidad que se tiene para la recolección de datos, puesto que no se estuvo en continuo acercamiento con las personas encuestadas, además de ser lo correspondiente al método seleccionado. El uso de dicha herramienta significó reunir la información de una forma ordenada, lo más precisa posible.

Se llevó a cabo la elaboración de dos cuestionarios diferentes, el primero fue aplicado a los alumnos por ello se estructuró con un lenguaje apto de comprender respecto a su edad, posteriormente, se realizaron dos pilotajes para reconocer si existían palabras o preguntas difíciles de comprender; el segundo cuestionario, dirigido al docente, se realizó el pilotaje en una ocasión, de la que se obtuvieron resultados satisfactorios.

Utilidad que otorgan los alumnos a las TIC

La sección de indicadores relativos al uso que le dan los alumnos a las TIC, el uso de las tecnologías con la función de jugar, no sólo en la utilización de las redes, sino en su conocimiento en las maneras de interactuar a través de ellas, se encuentra situado en el nivel bajo, tomando como número máximo el 855 puntos, siguiendo con puntuación 500 a 600, donde los alumnos hacen conocer su preferencia de uso, que se encuentran en la misma escala uso para tareas, buscar información escolar, ver videos y escuchar música.

En la importancia que los alumnos dan a ciertas tecnologías, como puntuación más baja la televisión, debido a que de las tecnologías que tienen a su alcance sería reconocida como de las más antiguas, entre las más importante para ellos se encuentra la computadora, internet y proyector, quizás sea un reflejo del uso de material didáctico que los docentes utilizan dentro del aula, quizás estén evaluando la importancia que se le otorga desde la perspectiva de su casa, la utilidad varía dependiendo el uso e importancia que otorgan, un ejemplo dentro del aula, se encuentra que muchas de sus dudas son aclaradas por medio de recursos multimedia, inclusive se hacen retroalimentaciones





Liderando investigación y prácticas inclusivas

de algunos temas no comprendidos, lo cual es importante, debido a que es un uso meramente académico.

Conocimiento de los alumnos en TIC

Actualmente se considera normal que los alumnos tengan mayor conocimiento sobre aparatos tecnológicos fuera de sus escuelas, pues el aprendizaje que generan se obtiene de la práctica que le dan en su vida diaria, según Salinas (2010) menciona que parece innecesario que aprendan sobre computación, sin embargo, estas herramientas podrían fungir un papel importante para aprender sobre otras materias.

A pesar de que los alumnos tienen conocimientos requeridos para adentrarse al uso de las tecnologías, estas habilidades carecen de un objetivo curricular, ya que dirigen su uso en redes sociales, relacionarse de manera cibernética, momentos de entretenimiento y diversión, sus propósitos de uso no concuerdan con los aprendizajes esperados que se pretenden con el uso de las TIC, por ejemplo, el uso adecuado de las fuentes de investigación, análisis y manejo de la información.

Recursos tecnológicos dentro de las escuelas

El hecho de hablar sobre incorporar las tecnologías no significa sólo hablar de infraestructura, si no replantear cómo esto favorece a los objetivos pedagógicos, por ejemplo, trabajar con el conocimiento que los alumnos poseen, así como la apropiación de información de una manera crítica, para después compartirla con sentido ético.

Los recursos que se cuentan dentro de las instituciones son herramientas fundamentales para la adquisición del aprendizaje, de hecho, tienen una participación de gran índole dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Además los recursos han sufrido algunas evoluciones, se cuestionó a los alumnos respecto a lo que se encuentra dentro de la escuela, qué producto se obtiene de ellos; entonces se preguntó qué recursos tienen dentro de la institución y cómo evalúan su utilidad, en sus respuestas se encuentra que la mayoría de las escuelas cuentan con proyectores, internet, computadora dentro del aula, inclusive tablet, en punto medio se tiene al centro de cómputo.

En las escuelas analizadas se encontraron algunos factores desfavorables que impiden el desarrollo de las TIC, entre ellos la falta de equipo multimedia, equipo computacional, por otra parte, los salones donde existen esos recursos los maestros no se encuentran capacitados para dar un uso adecuado.

Uso que se le da al internet

Se piensa que las tecnologías de la información y la comunicación presentan gran impacto para el desarrollo educativo de los niños, por esto se realiza el análisis de resultados, en las encuestas con el total de 171 alumnos, en la pregunta 50, ¿Cuál es el uso que le das a internet?, Se obtuvieron como resultados 32% quienes sólo utilizan



para búsqueda de información haciendo empate con para realizar tareas, sin embargo, el 36% restante se divide en redes sociales, diversión y entretenimiento, se considera de suma importancia los resultados puesto que al comparar con el Centro de Predicción y Economía (CEPREDE) por Ignacio g. Martín (2007), se menciona el apoyo de las TIC hacia el desarrollo de un potencial en los niños, pero no se olvida que se encuentran cerca de ciertos riesgos en el uso no responsable de la información, entonces el 36% restante se coloca a nuestros alumnos en un nivel más expuesto al uso inapropiado de internet, quizás dependencia al uso en forma indiscriminada. Lo anterior podría afectar de manera directa en su desarrollo educativo.

Uso de la computadora, teléfono o Tablet

sólo el 41% de los alumnos encuestados utilizan de 0 a 1 hora las diferentes tecnologías, como lo es el teléfono, tablet o computadora, los porcentajes sobrantes varían de 2 a más de 5 horas, lo que resulta alarmante, no sólo por desconocer las formas de uso, sino también por los daños físicos que esto provoca; como ya se observó, en la figura 6, los alumnos a internet acceden algunas veces durante la semana, pero el acceso a una computadora o aparatos electrónicos es elevado, más aun cuando no se conocen los motivos, pero no sólo se presta atención desde una perspectiva negativa, de la misma manera se compara en forma positiva, los niños se observan más animados a experimentar los avances tecnológicos, incluso se sienten más identificados a tratar las TIC que las personas adultas.

Preparación de los maestros en el uso de tecnologías en el aula

Lo siguiente pregunta es abierta, también aplicada a los alumnos: ¿Piensas que tu maestro se encuentra preparado para el uso de las TIC? ¿Por qué? Las respuestas fueron diversas, pero las ideas concordaban así que se llevó acabo el conteo, los resultados se presentan a través de los siguientes incisos:

- a) *Si ellos dan buen uso, apoyan en caso de dudas, con la tecnología se puede aclarar un tema, además son adultos.* El 24% de los estudiantes que usó esa respuesta, cree que la edad de los docentes les permite usar las TIC para apoyarlos en caso de dudas aclarando algún tema.
- b) *Si el tenerlos y la experiencia les permite utilizarlas.* Ellos responden de esa forma porque piensan que ser adultos les permite tener más accesibilidad y experiencia, el 24% de los alumnos aportó esa respuesta.
- c) *Si sus estudios les permiten utilizarlas.* El 20 % de los alumnos respondió de esa forma, creen que por estudiar una carrera y tener actualizaciones se les obliga a tener conocimientos respecto a las TIC.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- d) D) *Sí están preparados, la utilizan con responsabilidad, para realizar trabajos, imprimirlos, hacer planeaciones y presentaciones.* El 21% corresponde a esta respuesta.

Los siguientes incisos representan las respuestas negativas que aporta el 10% de los alumnos.

- No porque no saben utilizarla corresponde al 4%.
- 1% dice que no se tiene tecnología en el aula.
- No porque es una distracción para todos, y aun los alumnos no tienen edad adulta.

Las respuestas obtenidas son tan sólo una observación que los alumnos asimilan dentro de su aula de clases, se intentó describir lo que ocurre en su espacio formativo, en este caso, la mayoría concuerda con sus respuestas *Sí están preparados*. Es tan solo el 10% quienes responden de forma negativa.

Conclusiones

Las competencias planteadas fueron enfocadas al alumno y al docente; primeramente, el alumno al hacer uso responsable, debe considerar el manejo de la información, no precisamente una formación en su totalidad responsable, pero sí encaminada a la formación como ciudadano crítico, esto debido a que es decisión del alumno; por otra parte, el docente, se encuentra obligado a utilizarlas por el hecho de que en el campo laboral las utilizan, ya sea para planificar, crear rúbricas y otros documentos relacionados con el grupo de trabajo, además de generar ambientes formativos para el desarrollo de competencias en los alumnos, formando parte de sus herramientas de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a la competencia elegida, denominada *Manejo de información para la formación de ciudadanos responsables*, se desarrolló en la Escuela Felipe Carrillo Puerto en el grupo de 4° “B”.

El uso de estrategias basadas en las TIC en la mayor medida posible, dentro de la práctica docente se fungió un papel basado en la concientización del alumnado logrando así el manejo de las competencias docentes seleccionadas las cuales fueron:

- Diseño de estrategias basadas en las TIC de acuerdo al nivel escolar de los alumnos,
- Generar ambientes formativos para el desarrollo de competencias y haciendo uso de estas como herramientas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.



Quizá no sean las competencias las que conllevan al docente a utilizar las tecnologías, sino cada orden emanada dentro del centro de trabajo, tomado como una exigencia la revisión de documentación en forma digital y actualización, lo cual conlleva a la alfabetización adaptada a los nuevos tiempos tecnológicos, por ello las razones de realizar el aporte bajo el sustento del desarrollo, tanto de competencias como habilidades en los alumnos, lo que representa un avance significativo, puesto que se realizaron aclaraciones respecto al manejo de tecnologías, el efecto que produce su uso sobre el rendimiento escolar. Basado en esto es muy probable que a través del tiempo se construya un nuevo concepto de educación basado en tecnologías.

REFERENCIAS DE CONSULTA

- Cabero, J. (2005) Cibersociedad y juventud. *Un nuevo sujeto para la sociedad de la información*. Consultado el 24 de enero 2017. Ubicado en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/ciberjuve.pdf>
- DOF. (28 de enero 2011). Ley General de Educación recuperado el 26 de enero de 2017 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Echeverría S, A. (2011) TIC en la formación inicial y permanente del profesorado educación especial. *Universidad Complutense de Madrid, Facultad de educación*. Consultado el 24 de enero 2017 en <http://eprints.ucm.es/12593/>
- OCDE. (2010) Acuerdo de cooperación entre México y la OCDE para la mejora de la calidad de las escuelas. *Organización para la cooperación y el desarrollo económico* recuperado el 14 de enero 2017 de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Peres, W. (febrero de 2009) Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo. *Sociedad de la información en América Latina y el Caribe (CEPAL)*. Consultado el 24 de enero de 2017 en http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2537/1/S0900902_es.pdf
- Quirós, M.E (2009). Recursos didácticos: Medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Centro de investigación y docencia en educación*. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Vol. XIII, N° 2. Página de inicio 47 termina 62.
- Salinas. J. (2004) innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*. Vol. 1. Consultado el 16 de marzo de 2017 en <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- SEP. (Diciembre 2013) Programa Sectorial de Educación. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. México, D.F consultado el 14 de enero de 2017 en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación. *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México.* [https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Programa+Sectorial+de+Educaci%C3%B3n+2007-2012+\(PROCEDU\)+pdf](https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Programa+Sectorial+de+Educaci%C3%B3n+2007-2012+(PROCEDU)+pdf)
- SEP. (2011). Programa de estudio 2011. *Educación Básica.* Cuauhtémoc, México, D.F. SEP. ISBN 978-607-467-190-2
- SEP (2016) Reforma Integral de Educación. *Modelo educativo 2016* recuperado el 14 de enero de 2017 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- UNESCO (2008) Estándares de competencias en TIC para docentes. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.* Consultado el 24 de enero de 2017 en <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes>.





Silvia

6

Inclusión en el ámbito socio y laboral

INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO-LABORAL

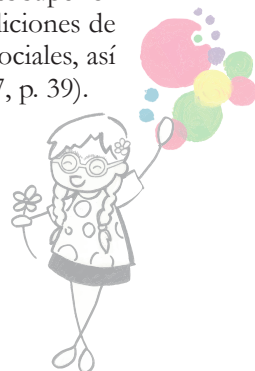
AZNAR DÍAZ, INMACULADA

Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada, España
iaznar@ugr.es

Cada vez somos más conscientes de la necesidad de integrar en la vida comunitaria y más específicamente, a nivel académico y laboral, a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su condición. En este sentido entendemos la inclusión social como el símil de los brazos que acogen a todos sus miembros con necesidades y carencias en una sociedad que les brinda los servicios básicos para su desarrollo personal y profesional al mismo nivel que todos los ciudadanos.

Somos realistas que el paso hacia la inclusión en el ámbito socio-laboral es un proceso que debemos atender a largo plazo, tanto para asumir los cambios, como para evolucionar y avanzar en ellos. En este sentido, dicho proceso de transición se va alcanzando cada día más cuando integramos a los miembros de la sociedad en los distintos ámbitos académicos, laborales, sanitarios, etc. Ello lo muestran distintas experiencias que abogan por la inclusión social en los ámbitos laboral, académico, sanitario y por intervenciones con colectivos en situaciones de exclusión y riesgo social en donde se están desarrollando programas educativos que abogan por la transición a la vida laboral. Todas estas experiencias e intervenciones se presentan más adelante.

Para ser más realistas con estas situaciones de exclusión social nos toca centrar la atención en algunos datos significativos. En este sentido la Oficina Europea de Estadística *EUROSTAT* en 2014 muestra como el 29,2 % de la población española se encuentra en riesgo de exclusión social, siendo este dato 5,2 puntos porcentuales superior la media de la Unión Europea, que es del 24,4 %. Este deterioro en las condiciones de vida tiene su reflejo en el incremento del desempleo y de las desigualdades sociales, así como de la demanda de servicios de asistencia social (García y Méndez, 2017, p. 39).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Según el último informe del Mercado de trabajo de las personas con discapacidad estatal (Observatorio de las Ocupaciones, 2017a, p.11), la población de edades entre los 16 y 64 años con discapacidad reconocida en 2015 fue de 1.774.800; esta cifra representa el 5,9 % de la población en edad laboral. De ellos, sólo un 34 % son activos, lo que supone una tasa de actividad 44 puntos inferior a la de la población sin discapacidad. Al igual que sucede para la población en general, las mujeres con discapacidad tiene menos presencia activa en el mercado laboral. En este sentido, se indica que la tasa de paro para el colectivo fue del 31 % en 2015, con un descenso de 1,7 puntos respecto al año anterior. Pero dicha tasa es más de 9 puntos superior a la de la población sin discapacidad. Y la tasa de empleo fue del 23,4 % y con respecto al año anterior, fue positiva para ambos sexos. Sólo el 11,4 % de los ocupados son trabajadores por cuenta propia, 5,7 puntos menos que en las personas sin discapacidad.

Tal y como indican Aguilar y Yusta (2017, p.17), los trabajadores con discapacidad sufren tasas de paro superiores alrededor de 9 puntos porcentuales respecto a sus homólogos sin discapacidad. Esto es debido, a pesar de la aplicación de importantes medidas de políticas activas, a la mayor dificultad de colocación y contratación que padece el colectivo.

Por otro lado, la tasa de actividad y la de empleo mostraron una línea de tendencia negativa en los últimos diez años (2006-2016). Por el contrario, la tasa de paro aumentó en el citado periodo. La tasa de actividad entre los jóvenes (54,71 %) es más baja que la general (58,95 %). La de empleo general (47,97 %) supera diez puntos a la de jóvenes (37,39 %) y, aunque se constata la recuperación del empleo, la tasa de paro juvenil (31,65 %) es todavía 13 puntos superior a la de la población de 16 y más años (18,63 %) (Observatorio de las Ocupaciones, 2017b, p.12).

Compartimos la idea de Mareño (2015, p.413) en el sentido de que si pretendemos generar condiciones institucionales de inclusión laboral de aquellas personas definidas como discapacitadas, consideramos que resulta ineludible incorporar la accesibilidad como un requisito fundamental en:

- La estructura de oportunidades de formación, para permitir la adquisición/incorporación de cualidades de empleabilidad en todas las personas, independientemente de sus características bio-físicas.
- La estructura de oportunidades de empleo, para propiciar que las personas que cuentan con esas cualidades puedan insertarse efectivamente en el mercado de empleo.

Desde el contexto de la escuela actual, ésta se caracteriza por ser una escuela para la diversidad, una escuela para todos los alumnos, donde están presentes distintas estrategias metodológicas que favorecen aprendizajes significativos que posibilitan que todos puedan aprender lo mismo, aunque sea de forma diferente.



De este modo, se respeta el derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender y el derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

Conforme a lo establecido en el artículo 9 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, en las enseñanzas para el alumnado escolarizado en aulas o centros específicos, se realizará una reordenación global del currículum que comprenderá un período de formación básica con carácter obligatorio, con una duración mínima de diez años y un período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, con una duración mínima de dos años.

En este sentido, igualmente la Orden 19 de septiembre de 2002 por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros específicos de Educación Especial y de la Programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios, establece una distribución del currículum en dos períodos fundamentales: Formación Básica Obligatoria y Transición a la Vida Adulta y Laboral.

En el caso de los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral, están encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado. Asimismo tendrán un marcado carácter de cualificación profesional, que facilite la integración laboral, cuando las posibilidades del alumno o alumna así lo aconsejen.

Queda evidente que para aquellos jóvenes que abandonaron el sistema escolar reglado tras reiterados fracasos y trayectorias escolares frustrantes, es posible el retorno académico tras recuperar la motivación por formarse. A su vez es posible la adquisición de competencias, actitudes y conductas positivas que facilitan su inserción social y laboral, a pesar de la actitud de pasividad y rechazo que sentían hacia cualquier estructura escolar. De todo ello se desprende la importancia de crear y potenciar este tipo de estructuras formativas, teniendo en cuenta el todavía alto porcentaje de deserción y fracaso escolar en España (Vázquez y Barrera, 2018, p.119).

Al mismo tiempo, las elevadas tasas de población con bajo nivel académico y las evidencias sobre la contribución de la formación profesional a la disminución del abandono educativo temprano (European Commission/ EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014), reflejan la necesidad de desarrollar políticas de apoyo a la formación profesional de grado medio y superior, mejorando tanto su atractivo para la población como los mecanismos para promover la perseverancia y el éxito de quienes la cursan (Salvà y otros, 2017, p. 376).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, P. y Yusta, M.N. (2017). La inserción laboral de las personas con discapacidad. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 6(2), 1-19.





Amber, D. y Domingo, J. (2017). Desempleo y precariedad laboral en mayores de 45 años: retos de la formación e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 121-140.

Aznar, I. y Hinojo, F.J. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-10.

Aznar, I. y Hinojo, F.J. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-10.

Cabero, J. y Ruiz, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.

Cano, A.B., Ruiz, R. y García, L. (2018). Exclusión social y barrio: el impacto de la crisis y la austeridad en las ciudades españolas. En M. Pradel y M. García (Coords.), *El momento de la ciudadanía: innovación social y gobernanza urbana* (pp. 51-73). Madrid: Los Libros de Catarata.

García, D. y Méndez, J.L. (2017). Estudiantes universitarios en riesgo de exclusión: una aproximación a una realidad social oculta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(1), 37-49.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. BOE nº 140 de 02/12/1999.

Mareño, M. (2015). Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas: algunas reflexiones para un debate necesario. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 25, 405-442.

Monaheng, M. (2017). Transición educativa de estudiantes con discapacidad: más allá de la escuela. “¿Qué pasará con él cuando yo ya no esté viva?”. *Revista colombiana de educación*, 73, 59-76.

Observatorio de las Ocupaciones (2017a). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal Datos 2016*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.

Observatorio de las Ocupaciones (2017b). *Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes Estatal Datos 2016*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.

Orden del 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros específicos de Educación Especial y de la Programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios. *Boletín*



Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 26 de octubre de 2002, nº 125, pp. 20754-20757.

Romero, J. y García, J.L. (2017). La garantía juvenil: el difícil camino de la inserción laboral juvenil. *Nueva revista española de derecho del trabajo*, 199, 135-162.

Salvà, F., Tugores, M., Adame, T. y Oliver, M.F. (2017). La inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes con titulación de formación profesional de grado medio y superior en España. *Educator*, 53(2), 357-378.

Santamaría, E. y Yufra, L. (2017). Formación para la inserción laboral de las personas inmigrantes en Barcelona: dos interrogantes y algunas consideraciones. (*con*) *textos: revista d'antropologia i investigació social*, 7, 5-22.

Vázquez, J. y Barrera, E. (2018). Metodología para la inserción social de jóvenes con fracaso escolar: nuevos escenarios metodológicos especializados. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 9, 105-121.



NARRATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD SOBRE SU TRAYECTORIA ESCOLAR

MORÁN CALATAYUD, TERESA LOURDES¹, TORRES GONZÁLEZ, JOSÉ ANTONIO²

Universidad de Jaén, España

¹teresalourdesmoran@hotmail.com

²jtortes@ujaen.es

Resumen. En este trabajo se presenta una investigación en torno a un grupo de estudiantes universitarios que presentan algún tipo de discapacidad. El objetivo principal que planteamos en nuestra investigación es conocer las dificultades que encuentran los estudiantes universitarios a la hora de realizar sus estudios. Se utiliza metodología cualitativa basada en el método bibliográfico-narrativo. La muestra elegida para la investigación ha sido sobre estudiantes universitarios de Jaén. El instrumento utilizado para la investigación ha sido un cuestionario construido al efecto. La conclusión más relevante que se extrae de este artículo es que no siempre ha sido fácil llevar a la práctica el principio de inclusión, pero que gracias a la constante implicación de los docentes para que ésta se llevara a cabo, finalmente han aflorado los resultados que hoy quedan reflejados en la sociedad y en la educación.

Palabras clave: Discapacidad, inclusión social, adaptación.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

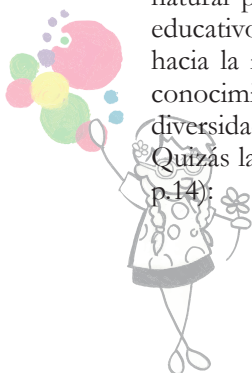
La sociedad hoy en día presenta una variedad de individuos cada vez más homogéneos, realizándose así una inclusión social en los ámbitos educativos. En el presente artículo, la muestra elegida ha sido de los alumnos de la Universidad de Jaén que han finalizado o está finalizando sus estudios en la Universidad, cuya única peculiaridad es poseer algún tipo de discapacidad.

La iniciativa de la investigación que realizamos es principalmente motivada, por las siguientes razones: Consideramos que, en la actualidad, se está llevando a cabo, en las instituciones educativas el principio de Normalización, permitiendo así eliminar la segregación que tanto preocupa a la sociedad. Debemos sentirnos capaces de poder ayudar a los alumnos con discapacidad en las diferentes actividades que resultan necesarias en la vida diaria de cualquier persona. No debemos olvidarnos que necesitamos incentivar la inclusión social de todos los alumnos, con la intención de aminorar la desigualdad social que hoy día está disminuyendo considerablemente.

La temática de la discapacidad ha ido evolucionando, así como la adaptación en el ámbito educativo de cualquiera de los alumnos en los centros educativos, más concretamente, en los centros universitarios. Hoy día es normal que el alumnado conviva con diversos alumnos con discapacidad, produciéndose lo que conocemos como inclusión educativa y social.

Los alumnos con discapacidad tienen ciertas dificultades en el aprendizaje, pero gracias a la inclusión de dichos alumnos, disminuyen sus dificultades hasta el punto de llegar a ser considerados como un alumno más de la clase. Los alumnos con discapacidad deben gozar de igualdad de oportunidades como el resto de los alumnos, al mismo tiempo que una plena inserción social. En la actualidad, la educación inclusiva ha ido calando paulatinamente en las prácticas docentes y cada vez se observa una mayor influencia de centros en los cuales ponen en desarrollo bajo los principios de los principios de la inclusión. Tal como plantea la Convención de Derechos Humanos (1969), las discapacidades en la educación superior *“no pueden ser reconocidas desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerlas desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales que las entrecruzan”* (Grzona, 2010, pág. 229).»

Hoy día existe una mayor sensibilización por este tipo de alumnado, así como una mayor participación de las diversas entidades, para que su integración sea lo más natural posible, sintiéndose como un alumno más de la clase. En cuanto al ámbito educativo, se requiere una serie de políticas que fomenten activamente y apoyen el cambio hacia la inclusión. Por otro lado, los docentes necesitan reciclar sus metodologías y conocimientos a las necesidades de la sociedad y en especial a la de los alumnos. Existen diversidad de definiciones sobre la educación inclusiva, cada una con sus peculiaridades. Quizás la que mejor define sus características es la propiciada por la UNESCO (2005, p.14):



La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, pág. 14.)

En este contexto, la educación inclusiva “tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Duck & Murillo, 2011, pág. 11).

OBJETIVOS

El objetivo principal que planteamos en nuestra investigación es conocer las dificultades que encuentran los estudiantes universitarios a la hora de realizar sus estudios.

De este objetivo general nos planteamos los siguientes objetivos específicos: detectar en qué medida la integración ha aumentado/mejorado; analizar en qué medida las ayudas/apoyos que reciben son eficaces; conocer cómo influyen las adaptaciones en la mejora de la educación de los alumnos y analizar si la existencia de alguna discapacidad facilita la incorporación en el mundo laboral.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Dado que el propósito de la investigación es conocer las dificultades que encuentran los estudiantes universitarios a la hora de realizar sus estudios.

Se plantea una metodología cualitativa basada en el método bibliográfico-narrativo. Al respecto *Bolívar y Segovia (2006) señalan que la investigación biográfica, especialmente la narrativa, permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen estrategias cualitativas de investigación a los actores reales de la vida cotidiana. En este caso la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo; debido a que el propósito es meramente exploratorio.*





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En opinión de Bolívar, Segovia, Fernández (2001), el enfoque biográfico narrativo, tiene entidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que, la investigación narrativa se considera actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

El enfoque biográfico-narrativo nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que sucede en el mundo escolar, por medio de testimonios, proyectando una mirada personal en su proceso educativo recuperando así, su propia voz al hacerla pública. En la medida en que vamos a aplicar una metodología cualitativa, empleamos como instrumento un cuestionario, con la finalidad de obtener unos resultados al mismo tiempo que dar respuesta a los objetivos planteados.

Este instrumento resulta apropiado para conocer en profundidad los matices, la opinión, la percepción y los sentimientos de los encuestados, así como de los agentes implicados en la educación del alumnado. En lo relativo a la elección de la muestra, se ha llevado a cabo mediante un muestreo intencional, escogiendo la muestra de alumnos que cumplieran con el perfil solicitado para la investigación. Se han elegido seis alumnos universitarios que estudian las carreras de Derecho, Ingeniería Informática y Filología Inglesa en la Universidad de Jaén.

El cuestionario está conformado por diferentes dimensiones, de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación: a) Dimensión de las dificultades que han encontrado los alumnos a lo largo de su historia escolar; b) Dimensión de la inclusión social en los diferentes ámbitos escolares; c) Dimensión de las ayudas y apoyos que han recibido los alumnos; d) Dimensión de las adaptaciones; y, por último, e) Dimensión del ámbito laboral.

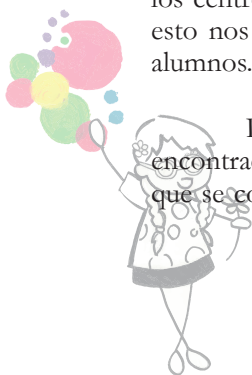
EVIDENCIAS

Los resultados obtenidos en la investigación que presentamos a continuación, están relacionados con los objetivos que planteábamos en la presente investigación:

a) Dimensión sobre las dificultades que han encontrado los alumnos a lo largo de su vida escolar.

La mitad de los alumnos han destacado que sí han encontrado dificultades en los centros, si bien la otra mitad ha manifestado que no han encontrado dificultades, esto nos indica, que todavía no se ha producido la inclusión total de este grupo de alumnos.

Por otro lado, cabe destacar que es una buena señal que los alumnos nunca han encontrado dificultades a la hora de matricularse en los centros, lo cual es un dato positivo que se contrapone lo indicado anteriormente. En el ámbito académico, la mayoría de



los alumnos si han encontrado dificultades a la hora de estudiar alguna asignatura. La mayoría de los alumnos han aprendido a leer y escribir a la edad estipulada, por ello no han encontrado dificultades a la hora del aprendizaje, excepto uno de los entrevistados, que sí necesitó el apoyo de algún profesor aparte para poder llevar un ritmo normal de clase y todos aprendieron en el aula con los demás compañeros. Ninguno de los alumnos ha encontrado dificultades para integrarse en el aula dentro de la Educación Secundaria, de manera que su motivación se ha ido incrementando según indicaban en algunos momentos de la entrevista, creando así los profesores un agradable clima de trabajo que aumentaba la unión en la clase. En cuanto a las dificultades que en el mundo laboral podrían encontrarse, destacan que no consideran que no tendrán ningún problema, ya que la sociedad se encuentra adaptada para poder ofrecer trabajo a cualquier persona, sin tener en cuenta los factores económicos, sociales y políticos.

b) Dimensión sobre la inclusión Social en los diferentes ámbitos escolares.

La mayoría de los encuestados han indicado que no se han integrado en el aula de forma normal, debido a que sus comienzos en la escuela no fueron tan buenos como hubieran deseado.

Por el contrario, existe un alumno de los entrevistados que si ha manifestado que su integración en el aula sí fue muy correcta.

Los alumnos entrevistados nos confirman que siempre se han sentido integrados en el aula, que sus dificultades no les han aislado socialmente del resto de los compañeros, sino todo lo contrario, se han sentido muy arropados por ellos, que le ayudaban en todo momento, recibiendo siempre una sonrisa en ellos.

El total de los alumnos que han necesitado asistir a un aula de educación especial, han destacado que ninguno se negó a asistir a las clases de apoyo con un psicopedagogo o experto en Educación Especial.

La existencia de alumnos con la misma o diferente discapacidad a la suya, ha resultado beneficiosa en tanto en cuanto estos alumnos se sentían perfectamente integrados en el aula.

La mayoría de los alumnos no han encontrado rechazo en su integración en el aula.

Los alumnos han resaltado que debe propiciarse por parte de las asociaciones, actividades tendentes a concienciar que se debe tratar a todos por igual, en definitiva, concluyendo que todos somos iguales.

c) Dimensión sobre ayudas y apoyos recibidos en el centro educativo.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En el 80% manifiestan que sí han necesitado ayuda de un personal de apoyo o de un compañero para las tareas diarias de la clase. Alguno de los entrevistados ha mencionado que se valía por sí mismo, aunque los compañeros se ofrecían a ayudarlo en algunas actividades, principalmente en temas de movilidad. Comentan que las ayudas solían ser puntuales en la mayoría de las ocasiones, con la presencia de un profesor de apoyo en momentos concretos, pero, sin embargo, el resto del día los compañeros les apoyaban y acompañaban. Solamente, uno de los entrevistados, ha indicado que no ha recibido ayuda por parte de nadie ya que se consideraba autónomo.

Así, en este sentido alguno de los entrevistados destaca como la presencia y apoyo de los profesores ha sido muy decisiva en su formación académica nos destaca alguno de los entrevistados.

En este sentido, destaca que, gracias al cariño y apoyo de los profesores, le ayudó a comenzar a interesarse por la lectura y escritura, consiguiendo uno de sus objetivos principales: aprender a leer y escribir. En contrapartida, algunos de los entrevistados han indicado que los profesores no han sido su principal apoyo, sino que lo han sido sus compañeros.

Destacamos en las respuestas de los alumnos, que no siempre han recibido el apoyo de un profesor particular. La mitad de los alumnos, han recibido apoyo del profesor particular, mientras que la otra mitad de alumnos no lo han recibido. También un dato relevante que hemos analizado en la investigación, ha sido que ellos tenían autonomía a la hora de coger los apuntes en clase, destacando las buenas instalaciones con las que contaban en las aulas, que facilitaba su integración y movilidad.

En referencia a la siguiente cuestión planteada: ¿si han pedido consejo sobre su futuro a los especialistas? El 75% de las respuestas han sido afirmativas, señalando que sí que han consultado sobre que elección en sus estudios.

Dentro de los alumnos entrevistados, cabe señalar que cuatro no pertenecen a ninguna asociación, mientras que el resto han respondido que pertenece a una asociación vinculada a un colectivo que presentan la misma discapacidad, sintiéndose arropados en ellas.

d) Dimensión de las adaptaciones.

En el ámbito de las adaptaciones, la mayoría de ellos confirman que su colegio contaba con las instalaciones necesarias para poder realizar una vida normal en el centro, salvo alguna respuesta que ha indicado que se tuvo que trasladar de centro, porque a cierta etapa educativa, el centro no contaba con las instalaciones necesarias para atender sus necesidades.

Se han manifestado en su casi totalidad, que el centro siempre contaba unas instalaciones que se adaptaban a sus necesidades.



Solo en contadas ocasiones se han referido a adaptaciones curriculares que los profesores realizaban para ellos, disminuyendo la dificultad o realizando ejercicios adaptados a ellos.

Uno de los entrevistados nos indica que sí le adaptaron todas las actividades al sistema de escritura Braille, consiguiendo, de esta forma que siguiera el ritmo habitual de la clase.

Los profesores continuaban el ritmo habitual de clase, salvo en determinados casos que nos indican que les prestaban atención a los alumnos con alguna dificultad, disminuyendo el ritmo normal de clase, para que todos los alumnos pudieran seguir la misma con normalidad.

La evaluación está íntimamente relacionada con el tema de las adaptaciones curriculares que se acabamos de mencionar, nos indican que siempre se les evaluaban con el mismo criterio a todos los alumnos, si bien los docentes realizaban adaptaciones para conseguir este criterio igualitario.

e) Dimensión del ámbito laboral.

Un gran porcentaje de los entrevistados, que actualmente han realizado estudios universitarios o están realizándolos, han elegido y estudiado lo que habían deseado, algunos por vocación y otros, porque les llamaba la atención. Salvo en algún caso, que ha elegido una carrera que le aconsejaron y que manifiestan, se alegran de la elección tomada.

El 100% de las respuestas respecto a la cuestión: ¿qué te planteas cuando termines la carrera? han sido muy positivas, afirmando que les gustaría trabajar en algo relacionado con sus estudios, y que no consideran que puedan tener dificultades para encontrar trabajo.

CONCLUSIONES

Raíz de los resultados que hemos expuesto en el presente artículo, nos conduce a las extraer las siguientes conclusiones:

a) Dimensión de las dificultades encontradas por los alumnos en el ámbito educativo.

Los alumnos han encontrado dificultades a lo largo de sus estudios, pero no en la totalidad de ellos. Ya que nos indican que las barreras y dificultades que han encontrado en su incorporación, van progresivamente disminuyendo. Así, en concreto. Por otro lado, las dificultades encontradas en materias y asignaturas han sido debidamente subsanadas por los profesores, que, mediante su ayuda, han propiciado su integración con total normalidad en el aula, y que su aprendizaje sea completo.





b) Dimensión de inclusión social.

Los alumnos en sus comienzos no se han integrado bien en el aula, teniendo que asistir en algunas ocasiones a clases de apoyo o de integración. Con ello se demuestra que todavía existe falta de integración en el aula. Si bien, todavía esta integración se muestra arropada por la valoración y ayuda de los profesores y compañeros; que se desarrolla en el siguiente punto.

En todo momento han demostrado su aceptación a aulas de integración que les proporcionarían su plena integración. Cabe destacar la gran labor realizada por los psicopedagogos en los centros educativos, los alumnos en estas aulas son capaces de desarrollar las habilidades necesarias para poder integrarse dentro de un aula ordinaria. En relación a la integración de alumnos con diferentes discapacidades en la misma aula, ha sido considerado según lo aportado en los resultados de la presente investigación, productivo para los alumnos y para el profesorado, ya que siempre se consigue eliminar la desigualdad que se puede llegar a crear en el aula. Los docentes en este caso juegan un papel esencial, considerando que cada alumno forma parte de la clase y que todos son una clase, entendiendo a todos por igual, provocando así un ambiente de igualdad y de respeto.

c) Dimensión sobre las ayudas recibidas en su etapa educativa.

En este sentido, cabe resaltar la importancia que reviste en su formación y su integración tanto la figura del profesor y del resto del alumnado.

El profesor es un modelo a seguir, ya que va realizando las adaptaciones en relación a las peculiaridades del alumnado en su docencia. Sin menospreciar la labor de ayuda de los psicopedagogos que les ayudaban en sus tareas diarias.

Por otro lado, en este proceso, tienen una importancia decisiva también los compañeros de clase, ya que resaltan la ayuda que han recibido por parte ellos. Salvo excepciones, siempre han sido autónomos en el aprendizaje, aunque vuelven a recalcar que dicha autonomía siempre se debía a la labor de los profesores y compañeros, que hacían que su estancia en el aula fuera tan agradable como para cualquiera de sus compañeros.

d) Dimensión de las adaptaciones.

Mediante la puesta en práctica de las adaptaciones se pretende conseguir una igualdad de oportunidades de todos los alumnos, generando así un tratamiento igualitario en toda su etapa educativa.

e) Dimensión del mundo Laboral.



No existen dificultades a la hora de la inclusión en el mundo laboral, es un aspecto positivo que debemos recalcar y resaltar, porque nos deja ver que los alumnos no encuentran barreras a la hora de encontrar trabajo y que la inclusión de estos grupos vulnerables es aceptada con normalidad, abriéndose un amplio campo de posibilidades en su vida laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A., y Segovia, D. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolívar A., Segovia D., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 1, Junio 2017
- 236 Duk, C., y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Grzona, M.A. (2010). *La Educación a la Luz de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. A Vivir el Cuerpo*. Memorias del Primer Congreso sobre Actividad Física, Discapacidad y Motricidad Humana: Caminos para el Desarrollo Humano en el Marco del Bicentenario. 1, (1), 236-242. Disponible en: http://www.uisek.cl/PublicacionesUISEK/a_vivir_el_cuerpo/index.html, Consultado el 18.08.2011).
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.



CONTRIBUCIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, HENAR¹, LABORDA MOLLA, CRISTINA²

Universitat Autònoma de Barcelona, España
¹henar.gonzalez@uab.cat, ²cristina.laborda@uab.cat

Resumen. Esta comunicación recoge reflexiones entorno la realidad laboral de las personas con discapacidad intelectual. Para ello se centra en tres de sus elementos determinantes; el rol del empleo en el desarrollo de la persona y en el aumento de su calidad de vida; el proceso de transición como un aspecto determinante para la consecución de un empleo satisfactorio; y el concepto de carrera profesional del propio colectivo, tendencia surgida en los últimos años influida por los movimientos de empoderamiento de la persona. Se observa que, a pesar de los progresos alcanzados desde los movimientos normalizadores de los años 80, la realidad del colectivo dista mucho de la de las personas sin discapacidad. El documento concluye subrayando la necesidad de incorporar la voz de los propios implicados en los procesos laborales desarrollados a lo largo de su vida.

Palabras clave: discapacidad intelectual, empleo, carrera profesional, inserción social, transición.





INTRODUCCIÓN

El derecho al empleo es un derecho universal (Leach, 2002), que adquiere especial relevancia en los colectivos de personas vulneradas puesto que deviene la puerta de acceso a la participación en la sociedad, es decir, a la normalización. Si nos centramos en el colectivo de personas con discapacidad, desde la declaración de Sundberg (1981) o la promulgación de la LISMI (1982), diversas han sido las medidas (tanto legislativas como aplicadas), que han buscado la promoción del empleo en este colectivo. Si bien es cierto que existen casos en que las personas con discapacidad tienen las mismas condiciones laborales que sus iguales, en el caso de la discapacidad intelectual aún queda un largo camino por recorrer. Se han diseñado diferentes modalidades de empleo (figura 1) que difieren entre ellas en la tipología de centro, el grado de apoyo ofrecido y la naturaleza de su finalidad (Laborda y González, 2017), no obstante existe poca movilidad desde estamentos poco inclusivos hacia otros más normalizados, así como pocas posibilidades de promoción laboral.



Figura 1: Modalidades laborales en función de características socio-laborales.
Elaboración de Mònica Grau. Fuente: Laborda y González, 2017.

En este trabajo se profundiza en tres de las ideas claves de la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual: la importancia del empleo, puesto que contribuye al pleno crecimiento de la persona; el rol de la transición, como paso elemental para construir una buena inserción; y el concepto de carrera profesional, ámbito que ha tomado fuerza en los últimos años en este colectivo, ya que refuerza el empoderamiento de las personas con discapacidad defendiendo la máxima normalización de su proceso laboral.

Es importante puntualizar que en este artículo nos referimos a discapacidad intelectual partiendo de la definición establecida por la AAIDD (2011).



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

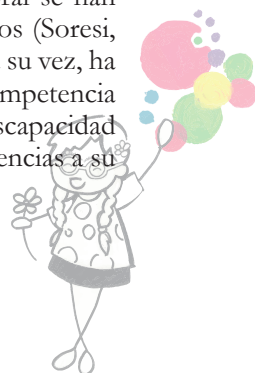
Se ha desarrollado una búsqueda documental exhaustiva en base a dos procesos: búsqueda abierta en bases de datos y búsqueda a través del principio de “bola de nieve”. Para el primero, se trabajó con el buscador “Cercador”, incorporado en la plataforma del servicio de bibliotecas de la Universitat Autònoma de Barcelona, que permite el acceso a las principales bases de datos así como al catálogo digital de la propia universidad y del consorcio de universidades catalanas (CCUC). Los conceptos empleados para la búsqueda fueron “career development & intellectual disability”. Una vez obtenidos los principales documentos, se procedió a la segunda fase (bola de nieve), consistente en la lectura de los artículos y la revisión de las referencias bibliográficas de éstos para aumentar el corpus teórico.

EVIDENCIAS

La documentación se ha centrado en tres de los temas que más literatura han desarrollado, en el campo de la inserción laboral de las personas con discapacidad: la importancia del empleo en el desarrollo de la persona, la transición y el concepto de carrera profesional.

Importancia del empleo en el desarrollo de la persona.

Hablar de la importancia del empleo en el desarrollo global de la persona, aunque pueda parecer una obviedad, adquiere un sentido especial cuando aplica al colectivo de personas con discapacidad intelectual. El empleo es en muchas ocasiones la primera puerta hacia la normalización, ya que permite a la persona ser un “activo constructivo” para la sociedad (Richardson, 1993). El hecho de tener y conservar un empleo, así como sentirse satisfecho/a con el mismo, permite a la persona considerarse “rehabilitada, integrada y participante auténticamente en la vida social” (Soresi, 2004). Ello tiene un claro impacto en la calidad de vida de la persona (Alomar & Cabré, 2005; Nota, Ginevra, & Carrieri, 2010), lo que se concreta en elementos tales como sus relaciones sociales o su nivel de inserción y participación comunitaria. Además, el poseer un empleo se relaciona directamente con factores favorecedores del desarrollo de la persona tales como el aumento de la independencia y el incremento de autonomía económica, lo cual revierte en la confianza y la seguridad en uno mismo (Pegalajar & Xandri, 2015), así como en un mejor desarrollo del autoconcepto y del bienestar (Cinamon & Gifsh, 2004). Acceder a un empleo contribuye al desarrollo de la identidad vocacional (Richardson, 1993), lo que cobra especial relevancia en un colectivo en el que la vocación ha sido claramente relegada a un segundo término; los procesos de inserción laboral se han reducido a aquellas opciones contempladas dentro de los espacios protegidos (Soresi, Nota, & Solberg, 2008), lo que ha limitado su acceso a experiencias plenas y, a su vez, ha reducido la capacidad de desarrollo social, de resolución de problemas y de competencia decisional. Consecuentemente, el desarrollo ocupacional de los jóvenes con discapacidad se ha visto enmarcado en unas expectativas limitadas dentro las pocas experiencias a su





alcance, lo que a su vez ha conducido al desarrollo de una baja ambición y un bajo desarrollo laboral.

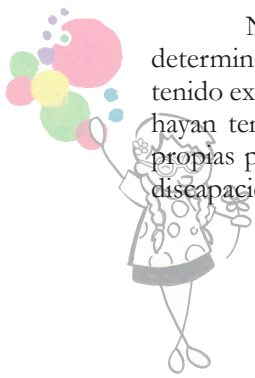
La herramienta principal: la transición.

Podemos considerar la transición de la escuela al trabajo como uno de los procesos más complejos a los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad, tal y como apunta Wehman (2012), no sólo por la complejidad que conlleva el hecho de pasar de un sistema educativo controlado al variable mundo adulto, sino también por el paso de un sistema en el que están protegidos y son dirigidos a uno en el que se espera que tomen decisiones como adultos (Gibbons, Hyfantis, Cihak, Wright, & Mynatt, 2015).

La transición al mundo del trabajo implica, de acuerdo con Savickas (2005), entrar en un rol de trabajador, adaptarse a éste, y aprender que, como adultos, se espera que contribuyan a la sociedad. Requiere, también, de una capacidad de tomar decisiones respecto a la carrera profesional. Esta capacidad de planificación, previsión y organización de la vida laboral en demasiadas ocasiones queda disipada, llegando incluso a su exclusión de los programas de inserción laboral. En efecto, éstos centran su intervención en la búsqueda de empleos a través del tradicional encaje entre las capacidades de la persona y los requerimientos del empleo (Fabian & Liesener, 2005). Para dicha búsqueda de ocupación autores como Gati y Asher (2001) consideran esencial tener muy presentes las características y preferencias personales en el momento de diseñar esta transición, con la intención de alinear los objetivos y metas profesionales con las opciones laborales que mejor les permitan lograrlos. Ello significa que en ningún caso se debe establecer la transición en función de las oportunidades laborales que surgen en el entorno más próximo, sino que deben de contemplar los intereses y preferencias de cada persona (Nota et al., 2010). En resumen, la orientación debería fundamentarse en un acompañamiento activo, facilitador de la autorreflexión sobre el propio futuro.

El acompañamiento debe centrarse, de acuerdo con Nota et al (2010), en el desarrollo de diferentes habilidades; el conocimiento y análisis de las distintas familias laborales, las capacidades para examinar los propios intereses y fortalezas, para establecer objetivos ocupacionales que se ajusten a las características personales, para analizar las ventajas e inconvenientes de diferentes opciones laborales, así como para ser capaz de detectar posibles barreras. De igual modo será también fundamental el desarrollo de una capacidad para defender activamente los derechos de elección y autodeterminación. Es por este motivo que sería recomendable iniciar este trabajo en edades tempranas, para facilitar el desarrollo de dichas competencias (Soresi et al., 2008).

No obstante, para ser capaz de desarrollar estos procesos y así poder materializar determinados intereses y preferencias laborales es necesario que las personas hayan tenido experiencias profesionales ricas previas al momento de la transición, en las cuales hayan tenido ocasión de explorar diferentes opciones ocupacionales y descubrir sus propias preferencias. Nota et al (2010) plantean como, en el caso de las personas con discapacidad intelectual, estas experiencias son limitadas y en muchos casos, pobres, en



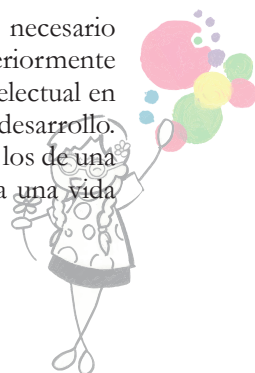
comparación con las de sus pares sin discapacidad. A modo de ejemplo en el caso de las actividades extracurriculares, que son una herramienta empleada frecuentemente como experiencias preprofesionales, la literatura recoge la existencia de distintas barreras que limitan la participación del colectivo. Sweden Carter, E. W., & Molfenter, N. (2010) describen como motivos explicativos de la baja participación de los jóvenes con discapacidad el poco conocimiento sobre las opciones extracurriculares, la baja identificación con las mismas o la pobre relación con sus intereses, fortalezas y/u objetivos futuros.

El concepto de carrera profesional

El concepto de carrera profesional fue definido por primera vez por Parson en 1909, entonces concebido como “elección de vocación”. Parson lo definió como un proceso afectado por tres elementos: un buen autoconocimiento, una buena diagnosis de la opción laboral escogida y un buen equilibrio entre ambos factores. En su definición se subrayaron también los beneficios de la participación activa de la propia persona en el proceso de selección del ámbito laboral, contribuyendo a un aumento de la autosatisfacción, un aumento de la eficiencia en el trabajo y una disminución de los costos para el empleador. Posteriormente Super (1992), concibió la carrera profesional como un proceso complejo a lo largo de la vida, en el que se desarrollan e implementan autoconceptos ocupacionales, con el fin de buscar el que más se ajuste a las preferencias y habilidades personales en cada momento vital. Su principal contribución es la idea de proceso a lo largo de la vida, es decir, de un proceso sujeto a modificaciones a lo largo del desarrollo vital. Esta idea se relaciona con las teorías socio constructivistas expuestas por Collin y Young (1986), Hoshmand (1989) o Wilber (1989).

La realidad en el caso de las personas con discapacidad intelectual dista mucho de lo que el modelo conceptual establece. El proceso de orientación laboral se ha tendido a desarrollar en espacios segregados, que han limitado su acceso a experiencias plenas y, como hemos expuesto anteriormente, al desarrollo de su vocación (Soresi et al., 2008). Además, las ocupaciones no han contribuido al desarrollo profesional puesto que la satisfacción personal, la realización o el fortalecimiento de sus habilidades, en demasiadas ocasiones, no han sido suficientemente potenciadas. Asimismo los procesos establecidos han tendido a limitar las posibilidades de elección de las propias personas, incluso cuando las capacidades estaban preservadas. Esto conlleva a que su capacidad de autodeterminación se vea limitada también en otras áreas de su vida, como por ejemplo el deseo de vivir autónomamente o el de ascender a nivel profesional (Soresi et al., 2008).

Por todo ello, y tal y como exponen Nota et al (2010), se hace necesario desarrollar un enfoque en base al modelo de carrera profesional expuesto anteriormente que, basándose en el rol clave del empleo de la persona con discapacidad intelectual en su calidad de vida, promuevan el acceso de éstas a un empleo que potencie su desarrollo. Implica que, lejos del cumplimiento de los mínimos que podrían considerarse los de una vida “normal”, las personas con discapacidad intelectual puedan acceder a una vida





plena e insertada en su comunidad, así como a la consecución de una alta calidad de vida. Para ello es imperante recordar que la capacidad de elección es un elemento clave en la calidad de vida, así como también lo es la capacidad individual de manifestar deseos y objetivos (Brown & Brown, 2006). Todo ello nos conduce a diseñar itinerarios de orientación que incluyan a la persona de manera activa, incrementando su capacidad de decisión y de autodeterminación acerca del propio futuro; para ello estas ocupaciones deben garantizar una retribución económica adecuada, ofrecer oportunidades de socialización en entornos normalizados y potenciar el desarrollo global.

CONCLUSIONES

Desde los primeros avances hacia la normalización de los años 80 hasta la actualidad, la realidad de las personas con discapacidad intelectual ha cambiado drásticamente. Sabemos mucho mejor cuáles son sus opciones de empleo, tenemos mucho más presente la relevancia de la inserción laboral para el desarrollo personal global y conocemos sus beneficios tanto en el plano individual como en el social. En cuanto a la transición, somos conscientes que es esencial el conocimiento de cada sujeto: sus características, sus intereses y sus preferencias. No obstante, no debemos olvidar la importancia que también adquiere el conocimiento del entorno y de la realidad mediata. Solo tomando en consideración tanto las características personales y ambientales será posible encontrar una ocupación ajustada a cada persona.

Igualmente, es importante, apuntar que estos procesos de transición se planteen siempre con la intención de conseguir el máximo desarrollo de la persona. Es en este modelo de vida donde cobra sentido el hablar de carrera profesional, buscando el máximo desarrollo y la plena satisfacción de intereses y objetivos. Esta perspectiva no se contenta con ofrecer el ambiente menos restrictivo a las personas con discapacidad; su objetivo es el acompañamiento para lograr desarrollar al máximo todos los ámbitos de la persona: educativo, laboral y social. En la consecución de este modelo es primordial que no perdamos de vista uno de las principales nociones del empoderamiento: la inclusión en los procesos de toma de decisiones de los propios implicados con el fin de potenciar su pleno desarrollo y así contribuir a una plena participación en la sociedad. Por este motivo, es necesario seguir investigando acerca del desarrollo del concepto de carrera profesional en este colectivo, así como explorar formas de empoderamiento en el proceso de orientación y transición laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alomar, J. y Cabré, M. (2005). El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados. *Revista de Síndrome de Down*, 22, 118-124.

Fabian, E. S., & Liesener, J. J. (2005). Promoting the career potential of youth with disabilities. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 551-572).



- Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons.Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 7–54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counselling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425–433.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 35–64). Springfield, IL, England: Charles C Thomas.
- Wehman, P. (2012). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5th ed.). Baltimore, MD: Brooks Publishing.
- Wiley.Soresi, S. (2004). Evaluating treatment outcomes. In J. A. Rondal, A. Rasore Quartino, & S. Soresi (Eds.), *The adults with Down Syndrome. A new challenge for society* (pp. 235–250). London:Whurr Publishers Limited.
- Brown, R., & Brown, I. (2006). Quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 11–18. <https://doi.org/10.1097/01.yco.0000238479.81528.9f>
- Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of Work Among Adolescents and Young Adults With Mental Retardation. *The Career Development Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00643.x>
- Collin, A., & Young, R. A. (1986). New directions for theories of career. *Human Relations*, 39, 837–853.
- Gibbons, M. M., Hyfantis, J., Cihak, D. F., Wright, R., & Mynatt, B. (2015). A Social-Cognitive Exploration of the Career and College Understanding of Young Adults with Intellectual Disabilities. *Professional School Counseling*, 19(1), 80–91. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-19.1.80>
- Hoshmand, L. (1989). Alternate research paradigms. *The Counseling Psychologist*, 17, 3–80.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Carrieri, L. (2010). Career Interests and Self-Efficacy Beliefs Among Young Adults With an Intellectual Disability. *Journal of Policy and*





Practice in Intellectual Disabilities, 7(4), 250–260. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00274.x>

Pegalajar Palomino, M.C. y Xandri Martínez, R. (2015). La inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual: una experiencia a partir del programa “Capacitas”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (1), 59-73.

Soresi, S., Nota, L., & Solberg, S. (2008). Career Guidance for Persons with Disabilities. In *International Handbook of career Guidance* (pp. 405–417).

Sweden Carter, E. W., & Molfenter, N., B. L. (2010). Getting everyone involved identifying transition opportunities for youth with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43, 38–49.

Wilber, K. (1989). Let’s nuke these transpersonalists: A reply to Ellis. *Journal of Counseling and Development*, 67, 332–335.

España (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado 103:11106-11112. Recuperado (24 diciembre 2017) de <https://goo.gl/oQ3SLg>

Laborda, C. y González, H. (2017). Características diferenciales del empleo de personas con discapacidad intelectual. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. pp: 2647-2654. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo. ISBN: 978-84-16664-50-4. Recuperado (22 diciembre 2017) de <https://goo.gl/wAtAyM>

Leach S. (2002) Empleo con apoyo: buenas prácticas basadas en principios claros. En: Verdugo MA, Jordán de Urríes, B. (coords.) *Hacia la integración plena mediante el empleo*. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con apoyo. Colección Actas 1/2002. Salamanca 2002. Publicaciones INICO. Recuperado (23 diciembre 2017) de <https://goo.gl/vpLzzQ>

Unesco (1981). The Sundberg Declaration. Recuperado (30 noviembre 2017) de <https://goo.gl/2bqC2B>



VARIABLES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA SANITARIA EN LOS MAYORES DE 65 AÑOS EN LA COMARCA DE BAZA

SOTO FEBRER, FRANCISCO JOSÉ¹, CAMPOS SOTO, MARÍA NATALIA²

Universidad de Granada, España
¹ficovk@correo.ugr.es, ²ncampos@ugr.es

Resumen. Los mayores de 65 años constituyen uno de los colectivos más numerosos que frecuentan las consultas médicas de atención primaria. Introduciendo variables inclusivas en la educación sanitaria, intentaremos no sólo mejorar la calidad de la atención sanitaria recibida, sino también, el bienestar de las personas mayores. Estableceremos herramientas inclusivas para fomentar mediante la promoción de la salud, la mayor autonomía posible en los mayores, y que este colectivo pueda desempeñar con independencia sus actividades básicas de la vida diaria en su entorno. Los mayores de 65 años constituyen un grupo muy heterogéneo principalmente por el grado de autonomía, que puede ir desde mayores independientes, hasta frágiles o totalmente dependientes, y se clasificaran según los índices de Barthel o de Katz. Herramientas inclusivas para una educación sanitaria se llevarán a cabo sobre temas como la alimentación sana, el ejercicio físico, hábitos tóxicos, prevención de accidentes, salud mental; y dirigidas a todos los miembros de esta comunidad, ya sean autónomos o dependientes, familiares y cuidadores. Mediante estos procedimientos conseguiremos fomentar la autonomía de los mayores, disminuyendo el grado de incapacidad y mejorando su calidad de vida, en las esferas, física, psíquica y social.

Palabras clave: Educación sanitaria, Vejez, Inclusión, Calidad de vida.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los datos de la Eurostat manifiestan que para el año 2060 nos encontraremos en la Unión Europea con un porcentaje de personas mayores de 65 años que se configurarían con una referencia en el mundo laboral de dos personas en edad de trabajar entre 15 y 64 años, por cada una de 65. De ahí que en el campo de la inclusión social de las personas mayores se proyecte una realidad de difusión y educación de buenas prácticas en los distintos campos y muy especialmente en la educación para la salud. El aumento de la esperanza de vida, debido entre otros factores, a los avances de la medicina de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, está dejando en el planeta una población cada vez más envejecida. Otros factores, como la baja tasa de fecundidad y el desarrollo tecnológico, están contribuyendo a que este grupo de población esté aumentando cada vez más (Buendía, 1997). La población mayor de 65 años ya constituye el 15% de nuestra comunidad y el 17% de nuestro país. Dentro de este conjunto, el 3% lo constituyen los mayores de 80 años (Servicio Andaluz de Salud, 2008). Este grupo de población tiene unas características que lo diferencian del resto de la población, siendo la principal, la elevada morbimortalidad. Por otra parte, en este conjunto hay más riesgo de soledad por dos motivos: la incorporación al mundo laboral de los hijos, y la falta de uno de los cónyuges debido a la morbimortalidad aumentada. La elevada morbilidad que va ligada a los mayores de 65 años ya de por sí traerá consigo un aumento de recursos sociales y sanitarios. Este grupo de población es muy heterogéneo, porque varía desde los que son autónomos y apenas tienen patologías hasta los que son grandes dependientes que serán los que más recursos necesiten (Lázaro del Nogal, 2000). Incluir a este sector de la población en los programas de educación sanitaria y de promoción de la salud es un reto para la atención primaria. Con estos programas de educación sanitaria no trataremos de prolongar la vida de los sujetos, sino fomentar la autonomía mientras se pueda, para retrasar la incapacidad y conseguir que permanezcan en sus respectivos entornos con el mayor bienestar posible. No tiene ningún sentido aumentar la esperanza de vida con un bienestar pésimo. Mediante la educación sanitaria y la promoción de la salud, nos acercamos a los mayores, y los conocemos. Conocemos cómo viven, cuáles son sus hábitos, sus enfermedades y cómo se enfrentan a ellas. Esta labor sin lugar a dudas traerá muchos beneficios a corto, medio y largo plazo, tanto en la calidad asistencial como en la calidad de vida de los sujetos (Salleras, 2001).

OBJETIVOS

Nuestros objetivos a considerar para llevar a cabo la inclusión en una vida más saludable y generar un clima más óptimo mediante la educación para la salud de calidad son:

- 1) Fomentar que los mayores de 65 años sean autónomos desde el punto de vista físico, psíquico y social
- 2) Intentar reducir al máximo la incapacidad en los mayores de 65 años para tener una autonomía inclusiva.



- 3) Buscar el bienestar y la calidad de vida en este grupo de población.

Estos objetivos se llevarían a la práctica mediante medidas sencillas y de la vida diaria que consiste en:

- a) Promover una alimentación sana y saludable.
- b) Fomentar el ejercicio físico y las actividades al aire libre.
- c) Controlar los hábitos tóxicos, sobre todo el alcohol y el tabaco.
- d) Promover actividades para una buena salud mental.
- e) Prevenir accidentes en el medio donde viven.
- f) Educar a los cuidadores para que continúen con los programas de educación sanitaria.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La población mayor de 65 años constituye un grupo muy heterogéneo, por lo que para incluir a todos los miembros en un modelo único de educación sanitaria, hay que superar muchas dificultades. Una característica importante es la autonomía, ya que la educación sanitaria no será igual para una persona independiente que para una persona totalmente dependiente, en la que por ejemplo, recibiría la educación sanitaria a través de un cuidador. Según el grado de autonomía, los mayores de 65 años, se clasifican en autónomos, frágiles con un alto riesgo de convertirse en ancianos dependientes; o dependientes. Con escalas de valoración clásicas como el Test de Barthel o el Índice de Katz, los profesionales estimarán el grado de autonomía (Ruzafa 2001, Álvarez Soler 1992). Los mayores de 65 años autónomos obtendrían una puntuación de entre 90 y 100 puntos en el Test de Barthel o un Índice de Katz de A-B. Serán independientes para realizar actividades básicas de su vida diaria, así como para gestionar sus enfermedades si las tuvieran. Los mayores de 65 años frágiles son los que por determinadas condiciones tienen más riesgo de ser dependientes. En este grupo obtendrían entre 61 y 90 puntos en el Test de Barthel o un Índice de Katz. Esta incapacidad funcional vendrá condicionada principalmente por enfermedades crónicas. El tercer grupo lo constituyen los mayores de 65 años dependientes y se corresponden con un Test de Barthel hasta 60 puntos o un Índice de Katz de F-G. Los miembros de este grupo suelen ser mayores de 75 u 80 años, con una o varias enfermedades descompensadas, de las cuales siempre hay una principal muy incapacitante, que en muchas ocasiones suelen ser patologías mentales o neurodegenerativas (Baztan 1991, Martín –Bun 1997).

Los mayores de 65 años, aun sin padecer patologías incapacitantes tienen menor capacidad de respuesta; menos memoria, y les cuesta más captar los mensajes, entre otras cosas por una disfunción de los órganos de los sentidos. Además, la población de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

este grupo suelen tener ideas preconcebidas sobre muchos temas, desde hace años que no son fáciles de cambiar, así como costumbres y pautas de actuación muy arraigadas que han ido pasando de generación en generación.

En nuestro modelo de inclusión el educador tiene que hacer llegar los mensajes educativos a este grupo de población, teniendo en cuenta las características de los mayores de 65 años. Los educadores deben ser pacientes, presentándose siempre de forma amigable y eliminando las barreras para favorecer la cercanía en la comunicación. Una forma es sentándose enfrente de los usuarios, y hablar con ellos cara a cara, facilitando la participación. El contenido de los mensajes debe ser breve, sencillo, y de fácil entendimiento. La teoría debe acompañarse de ejemplos prácticos, a ser posible de situaciones de la vida cotidiana que ellos entiendan con claridad. Durante el transcurso de la enseñanza es útil y necesario, fomentar la participación, dando tiempo a que se expresen con sus palabras, y así de forma indirecta también vemos si nuestro mensaje ha llegado con claridad a todos los sectores (Programa de actividades Preventivas y de Promoción de la Salud de la SEMFYC, 2014).

Hay dos formas posibles de hacer educación sanitaria. De forma individual, dirigida tanto a la persona mayor como a los cuidadores, o de grupal, dirigida a colectivos tanto de personas mayores con sus familiares, como a grupos de cuidadores. La educación sanitaria individual comenzará en la consulta médica del centro de salud y en el domicilio, mediante mensajes claros y concisos sobre temas de salud. Es el método para empezar un acercamiento con la persona mayor, y así hacernos una idea de sus costumbres y hábitos antes de elaborar un plan educativo en función de los conocimientos y deficiencias. Posterior a recibir una educación individualizada, la educación grupal, es la forma de profundizar más trabajando con un colectivo, a la vez que se les da a los asistentes la oportunidad de participar e intercambiar opiniones y experiencias. Además del centro de salud, está educación grupal, ya podría impartirse, hogares del pensionista, asociaciones de vecinos u otros lugares públicos. Mediante la educación grupal, las personas mayores tendrán la posibilidad de adquirir no sólo nuevos conocimientos, sino también habilidades concretas, mediante actividades y talleres. Pueden beneficiarse de este tipo de educación grupal, no sólo los mayores, sino también familiares y cuidadores, que después formarán un importante tándem para asimilar tanto los conocimientos como las habilidades adquiridas (Programa de atención a las personas mayores de la Junta de Andalucía, 2002).

El principal objetivo con la educación sanitaria hacia los mayores de 65 años es que estos sean autónomos en el ambiente en el que se mueven, realizando sus actividades básicas de la vida diaria. Este primer objetivo principal va ligado en parte al segundo, que es reducir la incapacidad, y al tercero que trata de buscar el bienestar y la calidad de vida. Por ejemplo, ir al supermercado, supone elaborar una lista de la compra en función de los menús semanales, acudir a la tienda buscando y seleccionando productos, manipular dinero, y relacionarse con multitud de iguales. Algo tan simple como ir al supermercado, está desarrollando la esfera física y motriz. Solamente con el hecho de pensar los menús, recordar que había que comprar (o leerlo en una lista ya confeccionada) y manipular el dinero haciendo cuentas y comprobando el cambio, estamos ayudando

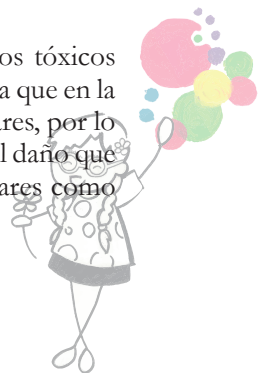


a prevenir el deterioro cognitivo, problemas de memoria, y de atención. Por último, hacer la compra permite a las personas mayores relacionarse, interaccionar con otros, y hacer en definitiva vida social. Tenemos que evitar que mayores todavía autónomos se acomoden y deleguen actividades básicas como la que hemos ejemplificado en los hijos y/o cuidadores, ya que el sedentarismo traerá más incapacidad a medio plazo con una consecuente peor calidad de vida, que después costará más revertir. (Guía para la Elaboración del Programa del Anciano en Atención Primaria de Salud, 1990).

Uno de los principales objetivos específicos trata sobre la alimentación sana y saludable. Debemos ayudar a que hagan una dieta variada y equilibrada con comidas frugales y frecuentes evitando las comidas copiosas que dificultarían la digestión. La dieta debe tener proteínas, un 50% de hidratos de carbono y un 25% de grasas. Las proteínas deben ser tanto de origen animal (carnes y huevos) como vegetal (legumbres). Los hidratos de carbono deben provenir principalmente de frutas, verduras, hortalizas y legumbres, evitando lo máximo posible los azúcares simples. Las grasas deben ser en su mayoría mono y polinsaturadas como pollo, bonito, arenques, atún, y aceite de oliva; evitando a ser posible las saturadas que no deberán superar el 10% tales como grasas animales de cerdo, embutidos, mantequillas o vegetales como aceite de palma. Hay que aconsejar siempre comer fruta con frecuencia, por sus vitaminas y por la fibra, que ayudará al tránsito intestinal. Los lácteos son recomendables en cualquier dieta, sobre todo en las mujeres, para frenar el avance de la osteoporosis. Beber en cantidad (agua, zumo, infusiones) y ser posible sin abusar de los refrescos y bebidas alcohólicas (Serra Majen 1996, Garcia Perris 2000). Para cumplir con este objetivo lo ideal es organizar para los mayores talleres de cocina y/o alimentación saludable. Es una oportunidad para conocer los alimentos, sus propiedades e interacciones aprendiendo a cocinarlos y a elaborar menús, que muchos no tuvieron quizás ocasión de aprender en la vida laboral.

Recomendar el ejercicio físico constituye otro de los objetivos claves. Con esto queremos añadir algo más a lo que vienen siendo las tareas diarias. Caminar, a ser posible paseando por vías verdes o el campo, bailes de salón, programas de educación física para la tercera edad, son muchas de las actividades que pueden realizarse. Hacer ejercicio mejora la salud física y la mental, liberando endorfinas y ayudando a conciliar mejor el sueño. Un ejemplo, caminar en pareja, que además de ser cardiosaludable, mejorar las digestiones, fortalecer huesos y músculos, relajar la mente, une más las relaciones matrimoniales, ya que supone la realización de una actividad fuera de lo cotidiano. Es muy común ver en nuestros días, como ancianos más frágiles y dependientes salen a pasear con sus cuidadores casi a diario, por lo que se están beneficiando de esta maravillosa actividad (Parreño 1990, Martín Lesende 2014).

Son muy conocidos los daños que ocasionan en la salud los hábitos tóxicos como el alcohol y el tabaco. El alcohol y el tabaco son hábitos de tipo social, ya que en la mayoría de los casos se comparten con familiares y amigos en reuniones o bares, por lo que esto dificulta a veces suprimirlos. Tenemos que hacer ver a este colectivo el daño que el tabaquismo y enolismo hace en el organismo: enfermedades cardiovasculares como





Liderando investigación y prácticas inclusivas

hipertensión e infarto de miocardio, cáncer de multitud de órganos pero principalmente de pulmón, problemas digestivos, daños irreversibles en el sistema nervioso, etc. Un daño que aumentará con los años de forma acumulativa, pero que siempre podrán beneficiarse si cambian este tipo de hábitos tóxicos por otros más saludables, como por ejemplo, hacer ejercicio, actividades con la familia, viajar, etc. Aquí es muy útil ofrecer a este colectivo un taller de deshabituación tabáquica para que tengan la oportunidad de conseguir dejar de fumar.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es la prevención de accidentes en el medio en el que se mueven los mayores de 65 años. Los accidentes más frecuentes son las caídas, quemaduras, intoxicaciones e inhalaciones con gas. Las caídas son más frecuentes en los mayores debido a que los reflejos están más mermados y los sentidos menos agudizados. Para prevenirlos es importante recomendar un buen calzado, habitar en plantas bajas evitando escaleras, fijar bien las alfombras evitando obstáculos en el camino, y usar bastón cuando sea necesario. Son muy frecuentes las quemaduras en los ancianos, y para prevenirlos hay que tener mucha precaución con los braseros y con las cocinas. Al tener menos sensibilidad, y sobre todo en diabéticos, son frecuentes las quemaduras en miembros inferiores con braseros, en ocasiones fatales y también pueden ocasionarse incendios, por lo que los calefactores más recomendables son los eléctricos que por lo menos tienen muchos menos riesgo de prender ropas cercanas. Todos los inviernos vemos en las noticias mayores que fallecen por inhalación de gases, ya sea por butano o por monóxido de carbono, por lo que de nuevo recomendaremos braseros eléctricos para prevenir la mortalidad por este motivo. Por último hacer un especial hincapié en las intoxicaciones medicamentosas, o bien se toman medicinas equivocadas por error o bien dosis repetidas porque no recuerdan si las han tomado o no. (Rivera Casado 1994, Grupo de expertos del PAPPS, 2014).

Por último, prevenir el deterioro cognitivo y mejorar la salud mental es uno de los retos de la educación sanitaria. En las personas mayores, los problemas mentales pueden ser de índole neurológico como son las demencias con deterioro de la esfera cognitiva, memoria y de la atención; o de índole psiquiátrico, como los trastornos del ánimo, ansiedad y depresión fundamentalmente. La base de la prevención de estos problemas es principalmente mantener el cerebro activo, con actividades que fuercen el aprendizaje y desarrollen la creatividad. Es por eso que hay que recomendar realizar actividades nuevas fuera de la rutina, y si son actividades que además de fortalecer nuestro cerebro, fomenten las relaciones sociales y personales mucho mejor, porque de esta forma, no sólo mejoraran la esfera neurológica sino también la psicológica, evitando problemas como la depresión por soledad. Los clásicos remedios para entrenar el cerebro como son hacer pasatiempos, jugar a las cartas (sobre todo juegos que requieran memoria) y leer mientras más mejor, son también una forma de prevenir el deterioro cognitivo. Una buena propuesta educativa es hacer hincapié en la búsqueda de nuevas aficiones tales como aprender jardinería, cocina o incluso viajar, que de nuevo mejoraran aspectos de la vida neuropsicológica de los ancianos, ya que en definitiva mantendrán su cerebro activo mientras estén desarrollando estas actividades (Belsky 1996, García Serrano 2001).



CONCLUSIONES

Un modelo de inclusión educativa sanitaria en los mayores de 65 años supone extender la promoción de la salud por igual a todo este colectivo, con el fin de conseguir una mejora que repercutirá en las esferas física, psíquica y social del paciente mayor. Mediante herramientas inclusivas desarrolladas por educadores, familiares y cuidadores conseguiremos fomentar la autonomía de los mayores, reduciendo al máximo la incapacidad y luchando por mejorar día a día la calidad de vida de los mismos. De forma individual o en grupo, mediante consejos o talleres, conseguiremos extender la promoción de la salud sobre multitud de temas, tales como alimentación, ejercicio físico, salud mental, etc. con una repercusión en mejorar las expectativas de vida a corto y largo plazo. En definitiva no trataremos con este modelo de añadir años a la vida, sino vida a los años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvares Solar, M, et al. (1992). Capacidad funcional de pacientes mayores de 65 años según Índice de Katz. Fiabilidad del Método. Atención Primaria. 10 (6), págs. 812-816.
- Baztan JJ, et al. (1991) Evaluación de la fragilidad en el anciano. Medicina Clínica. Vol 96, pags: 183- 188.
- Belsky, J.K. (1996). Psicología del envejecimiento. Teoría, investigaciones e intervenciones. Barcelona: Editorial Masson.
- Buendía, J. (1997). Gerontología y Salud. Perspectivas actuales. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Burke, M. (1998). Enfermería gerontológica. Cuidados integrales del adulto mayor. Madrid: Harcourt Brace.
- Cid Ruzafa J, Damián Moreno J. (1997). Valoración de la discapacidad física: Índice de Barthel. Revista de Sanidad e higiene pública. 71 (2), págs. 127-137.
- Galera Pardo, I.M. (2000). Problemas nutricionales en atención primaria. Revista Española de Geriátría y Gerontología. Septiembre. Volumen 35, suplemento 4, págs. 26-33.
- García Peris, P et al. (2000). Valoración nutricional en el anciano: aspectos prácticos. Revista Española de Geriátría y Gerontología. Septiembre. Volumen 35, suplemento 4, págs. 2-8.
- García Serrano, M et al. (2001). Prevalencia de depresión en mayores de 65 años. Perfil del anciano en riesgo. Atención Primaria. Abril. Vol 27, numero 7, págs. 484-488.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Gonzalez Montalvo, J.L. (1996) Los problemas de nutrición en el anciano. Factores de riesgo en la patología geriátrica. Volumen 12. Pagina 121-131.
- Guía para la elaboración del programa del anciano en atención primaria de salud (1990). Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Lázaro del Nogal, M. (2000). Geriátría siglo XXI. Análisis de necesidades y recursos en la atención de las personas mayores en España. Madrid: Edinsa.
- Martin-Bun M, et al. (1997) El anciano frágil en la comunidad. Revista española de geriatría y gerontología. Vol 32, pág. 39-44.
- Martin Lesende, I. et al. (2014). Actividades Preventivas en los mayores. Atención Primaria, 46 (Suplemento 4), pags: 75-81.
- Parreño, J.R. (1990). Rehabilitación en Geriátría. Madrid: Editores Médicos.
- Rivera Casado, J.M, Gil Gregorio, P. (1994) .Alteraciones de los órganos de los sentidos en el anciano. Clínicos Geriátricos.
- Salgado, Mª T (1993). Valoración del paciente anciano. Alarcón: Editorial Masson.
- Salleras LL. et al. (2001). Actividades Preventivas en personas mayores. Medicina Clínica. Vol 116, 1. SEMFYC. (2014). Programa de actividades preventivas y de promoción de la salud. Actualización.
- Serra Majen, U, et al. (1996). Nutrición en el envejecimiento. Odontoestomatología geriátrica. Pag 61-62.
- Servicio Andaluz de Salud. (2008). Examen de Salud para mayores de 65 años. Junta de Andalucía.
- Servicio Canario de Salud. (2002). Programa de atención a las personas mayores en atención primaria. Consejería de Salud de la Comunidad Canaria.
- Subirats Bayego E. et al. (2012). Prescripción del ejercicio físico: indicaciones, posología y efectos adversos. Medicina clínica (Barcelona). 138, págs. 18-24.



SOY GUIA TURÍSTICO DEL BARRIO “EL REALEJO” ASOCIACIÓN GRANADOWN

FERNÁNDEZ GÓMEZ, EVA MARÍA¹, BARINGO SÁNCHEZ, MARÍA LUISA²

Granadown, España

¹evamaria@cop.es, ²luisabaringo@hotmail.com

Resumen. El proyecto “Soy Guía Turístico” responde a una práctica innovadora de inclusión socio-cultural activa, de un grupo de jóvenes con síndrome de Down de la asociación GRANADOWN en la ciudad de Granada (España). Consiste en visitas guiadas por el barrio del Realejo, “el antiguo barrio judío de Granada” conducidas por jóvenes con síndrome de Down. Esta actividad está encaminada a potenciar las capacidades de las personas con síndrome de Down y responde a la demanda de estos jóvenes interesados en participar activamente y como un ciudadano más en la ciudad de Granada y su cultura. Desde la puesta en marcha de este proyecto se les han dado posibilidades, oportunidades y recursos a estos jóvenes haciéndoles visibles a la sociedad. Han despertado su interés y el de sus familias y amigos, granadinos en general, por el conocimiento del Realejo, su historia y su cultura. La interacción que se desarrolla entre los guías y los participantes fomenta el aprendizaje de habilidades sociales, el lenguaje y la comunicación. Estos jóvenes están presentes en la sociedad granadina ofreciendo los fines de semana una ruta guiada por el Realejo, fomentando su autoestima, empoderamiento, confianza y seguridad en ellos mismos. Este grupo de guías transmite a la ciudadanía la realidad inclusiva de las personas con síndrome de Down, por lo que esta experiencia es un buen ejemplo de emprendimiento social siendo la persona con síndrome de Down protagonista y elemento trasmisor de cultura.

Palabras clave: innovación, inclusión, capacidades, visibles, empoderamiento.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En GRANADOWN la **inclusión y normalización son ejes de la filosofía que inspiran la meta y la acción formativa de las personas con síndrome de Down**. Creemos en las posibilidades de desarrollo de estas personas. La filosofía que nos mueve se centra en sus posibilidades y promueve estrategias para desarrollar esas capacidades. La Asociación se constituye como Plataforma para la inserción en la vida ordinaria. Estas personas deben ser tratadas desde la normalización como unos ciudadanos más.

Este proyecto centra su atención en la persona con síndrome de Down como individual e irrepetible. La variabilidad existente entre estas personas es tan grande e incluso mayor que la que se da en la población general (Pueschel, 2002).

No obstante, nos parece que se dan algunos elementos comunes en su forma de ser y de actuar (Chapman, 2000; Troncoso, 1999; Arranz, 2002), lo que nos permite describir algunas características propias. El objetivo fundamental es conocer mejor a estos hombres y mujeres, para proporcionarles los apoyos que puedan precisar y atender a sus necesidades.

Atendiendo al tema que nos ocupa, la inclusión social de estos jóvenes, Berzosa y la Fundación Mafre, a través de su página: <https://discapacidad.fundacionmapfre.org/escueladefamilias/es/contenidos/inclusion-activa/>, hace especial hincapié en la inclusión activa, porque su enfoque está muy relacionado con la inclusión en la vida familiar, en las entidades en las que participan; en el disfrute de las actividades culturales en las que participan; la inclusión organizativa de la defensa de derechos y capacidades. En definitiva, queremos una sociedad inclusiva que vea la diversidad no como una amenaza sino como un recurso. Trabajamos en la inclusión que se centra en las posibilidades, en las oportunidades y los recursos.

Estamos superando y aceptando alguno de los cambios que las personas con discapacidad viven. Berzosa numera cinco de estos cambios: Las personas con discapacidad desean ser autónomos en sus decisiones, y por eso demandan ámbitos de autonomía personal, en segundo lugar desean estar presentes en el mundo laboral; en tercer lugar desean estar aprendiendo durante toda la vida; en cuarto lugar quieren disfrutar de la sociedad del ocio; y en quinto lugar, desean ser ciudadanos con derechos y deberes. Por todo esto los que trabajamos con las personas con discapacidad y las familias tenemos que pensar que el cambio es imposible si seguimos haciendo las cosas como siempre las hemos hecho.

Nuestro proyecto se centra en lo que Berzosa (2017) refiere como inclusión cultural, porque a través de la cultura las personas con discapacidad tienen mucho que disfrutar, mucho que ofertar y mucho que ofrecer. También hace referencia a la llamada inclusión cívica, las personas con discapacidad tienen que ser agentes de su propia demanda de protagonismo social, tienen que salir a la calle para que se les visibilice, con



poder y con recursos. Favorecer la inclusión es dar protagonismo a las personas con discapacidad.

Para que la inclusión sea eficaz las actividades que se realicen deben responder a necesidades concretas de las personas con discapacidad, conviene desarrollarlas en grupo, con otros, porque toman más fuerza y más iluminación social. Tienen que reportar una experiencia gratificante para la persona con discapacidad y tienen que tener continuidad, no pueden ser eminentemente puntuales, tienen que tener una dimensión de futuro.

La inclusión reporta beneficios, a la sociedad, que la hace más igualitaria, más cohesiva y que le genera vínculos, pertenencia, y unidad. Y a la persona con discapacidad porque le aporta estímulos, reconocimientos, valoración y crece en él un sentimiento de utilidad, por lo que crece en él su estima.

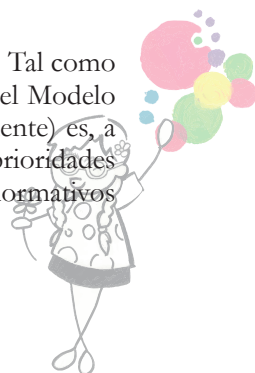
Berzosa traduce al siglo XXI un pasaje de Don Quijote de la Mancha,” Ahora digo, dijo a esta sazón. D. Quijote, que el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”, cuando señala que quien está presente en la sociedad y hace cosas no está solo y se siente útil. Por eso la inclusión es un derecho que da vida, seguridad y autonomía.

La inclusión requiere una alta dosis de confianza en la persona con discapacidad a la que promovemos a que sea agente, y en nosotros mismos, porque confiamos en la propia persona a la que queremos hacer protagonista.

Juan Ramón Expósito (2014) (En el Módulo IV. Inclusión Activa. Tema 4. Activa la inclusión cívica. Tienes mucho que decir), nos habla de la importancia de apoyar la **autonomía de las personas con discapacidad** sin pensar en sus limitaciones. Para Juan Ramón la figura de los autogestores es muy relevante en este camino a la autodeterminación de las personas con discapacidad porque fomentan las potencialidades de cada persona, generando un proceso de “empoderamiento” que les permite tener el control sobre su propia vida.

Por una parte, es necesario que aquellas personas que proporcionan apoyos estén convencidas acerca de que **estas personas pueden tomar decisiones en su día a día**, y por otra parte, habrá que proporcionarles situaciones en las que puedan tomar estas decisiones. Una cosa va unida a la otra, es decir, si se les ofrece oportunidades para tomar decisiones, con los apoyos necesarios y evidenciando la posibilidad de errar, como en la vida nos sucede a todos/as, tengamos o no discapacidad, nos demostrarán su capacidad para tomar decisiones.

Este proyecto también se acoge al modelo social de la discapacidad. Tal como indican Jiménez Lara y Huete García (2010) la capacidad transformadora del Modelo Social de la discapacidad y su movimiento correlativo (el de vida independiente) es, a priori, enorme. Desde nuevos sistemas de apoyo basados en las necesidades y prioridades individuales (como la Asistencia Personal), hasta grandes desarrollos normativos





encaminados a garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación, como lo es la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, que tal como reconoce la propia ONU: supone la materialización de una reivindicación antigua y sostenida del movimiento asociativo de la discapacidad, presentada a las instancias internacionales con la intención de avanzar en el reconocimiento de la sociedad en general sobre las aspiraciones, demandas e inquietudes de las personas con discapacidad y sus familias (ONU, 2008). Reconociendo dicha capacidad transformadora, y augurando el papel cada vez más protagonista del Modelo Social y en general de los Movimientos de Vida Independiente en el presente y futuro de las personas con discapacidad en el mundo.

Creemos que este proyecto “Soy Guía Turístico” da la oportunidad y la confianza de aplicar una verdadera inclusión social.

Las dificultades para la inclusión social de las personas con síndrome de Down, por tanto, no hay que buscarlas tanto en una ausencia de sustrato ideológico ni metodológico, como en una falta real de oportunidades de aplicación, muy relacionada a su vez con la falta de confianza real en que pueden conquistar importantes ámbitos de autonomía personal.

OBJETIVOS

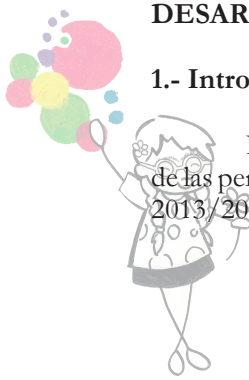
GRANADOWN a través de este proyecto han priorizado como objetivos lograr la máxima autonomía y autodeterminación de las personas con síndrome de Down para el desarrollo de una vida plena y autónoma dentro del entorno social y propiciar un cambio en la sociedad respecto a las capacidades de estas personas.

Estos objetivos son: sensibilizar a la sociedad visibilizando las capacidades de las personas con síndrome Down, potenciar la autonomía y capacidades de estos jóvenes guías, hacer accesible la cultura y el patrimonio de la ciudad a ellos y a los diferentes grupos sociales, ofrecer oportunidades para tomar decisiones, autodeterminación, aumentar su autoestima y ganar en confianza y seguridad en sí mismos, fomentar el aprendizaje de habilidades sociales, el lenguaje y la comunicación, impulsar la participación social del colectivo utilizando los recursos ordinarios de la comunidad, dotar a las personas con síndrome de Down de conocimientos que no se adquieren en la enseñanza reglada, sino que se obtienen a través de la experiencia, promover el bienestar personal de las personas con síndrome de Down promocionando la salud de los jóvenes en sus diversas facetas, física, mental y social.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

1.- Introducción

Para promover la inclusión activa en la sociedad y facilitar el acceso a la cultura de las personas con síndrome de Down nace el proyecto “Soy Guía Turístico” en el curso 2013/2014, cuando un grupo de jóvenes interesados en la cultura y el patrimonio de



su ciudad quieren aplicar sus conocimientos y experiencia adquirida en años anteriores en la actividad de “Itinerarios Culturales por la ciudad”, convirtiéndose en guías, siendo personas activas y participativas.

El proyecto “Soy Guía Turístico” consiste en una visita guiada por el barrio del Realejo, “el antiguo barrio judío de Granada” conducida por guías, jóvenes con síndrome de Down. Resaltar que las visitas las realizan solos, sin apoyo que les acompañe. Se efectúan los sábados y los domingos por la mañana, previa cita. Esta visita tiene aproximadamente dos horas de duración. Durante el recorrido se conocen los principales rincones y lugares emblemáticos del barrio del Realejo, así como su apasionante historia. Estos jóvenes cuentan historias de la ciudad y de los monumentos que hubo y que persisten en el barrio. Con esta actividad participan en las Jornadas Europeas de Patrimonio desde hace varios años.

2.- Destinatarios y agentes

Los destinatarios del proyecto son 14 personas con síndrome de Down, mayores de 18 años que venían mostrando interés en la cultura y conocimiento de su ciudad. Estos jóvenes habían realizado sus estudios en colegios e institutos inclusivos.

Desde GRANADOWN se consideró que los jóvenes debían de tener las siguientes condiciones: desear una vida lo más autónoma posible, tener un mínimo de habilidades sociales, manejarse por la ciudad con utilización de medios de transporte públicos, comprometerse a la formación adecuada para ser guía e implicarse en las visitas guiadas.

Otros destinatarios del proyecto han sido las más de 1.700 personas que se han beneficiado de esta práctica asistiendo a las visitas.

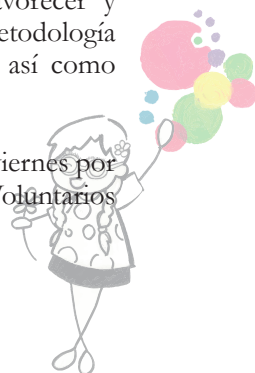
Igualmente y de forma indirecta a través de la difusión y visibilidad ha llegado la realidad de las personas con síndrome Down a gran parte de la sociedad.

Los agentes responsables de este proyecto son 3 personas ligadas a GRANADOWN, la coordinadora del grupo y dos profesionales de la asociación, que se ocupan de la organización, formación continua y elaboración de materiales.

3.- Metodología

GRANADOWN ideó la actividad “Soy guía turístico” para favorecer y potenciar la inclusión activa de estos jóvenes en la sociedad, empleando una metodología enriquecedora, lúdica y atractiva, dándoles posibilidades y oportunidades así como recursos que se pasa a exponer:

El grupo recibe una formación continua y para ello se reúnen cada viernes por la tarde durante dos horas en la sede de la Asociación Cultural de Mayores Voluntarios





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Ofecum”, situada en el corazón del barrio donde se trabajan todos aquellos aspectos de las visitas y donde se forman sobre la historia de la ciudad. Esta formación se complementa utilizando actividades culturales que ofrece la ciudad y la provincia para enriquecer su trabajo como guías.

Para ello se utiliza una metodología cooperativa que potencia la participación activa de los propios guías quienes aportan información que recogen manejando medios escritos en papel, páginas web y medios audiovisuales adaptados a las competencias lectoescritoras del grupo heterogéneo de jóvenes que forman parte del proyecto.

Para potenciar las habilidades lingüísticas y de comunicación se trabaja de modo individualizado la logopedia, su expresión corporal y la capacidad de respuesta.

Respecto a la elaboración y utilización de materiales, el proyecto ha partido del conocimiento de la historia de la ciudad y concretamente del Realejo, barrio judío de Granada, mediante la confección de unos materiales en lectura fácil.

Se usa y manejan altavoces y micrófonos que mejoran la audición por la calle.

Ensayan la utilización de tableta, como instrumento más actual, que les sirve de apoyo y guía en la exposición de cada elemento del recorrido así como para mostrar rincones no accesibles cuando se trata de rutas adaptadas.

El día de la visita guiada estos jóvenes acuden solos al punto de encuentro, media hora antes de la salida, para colocarse los chalecos, micrófonos y altavoces e ir recibiendo a los participantes, presentándose y comprobando las reservas.

Especial atención se tiene a las visitas para personas con movilidad reducida, que requieren de una ruta adaptada, modificando parte del trayecto y siendo sustituida los lugares no accesibles con el uso de material fotográfico.

EVIDENCIAS

1.- Respecto a los guías, personas con síndrome de Down:

- Los participantes han desarrollado una experiencia gratificante, sintiéndose útiles así como reconocidos y valorados.
- Han mejorado su autonomía aprendiendo en su entorno y con elementos motivadores.
- Han aprendido a resolver problemas en situaciones reales de vida diaria.



- Han accedido a la cultura y al patrimonio cultural de Granada, siendo transmisores de la misma.
- Han mejorado su comunicación verbal y no verbal tanto con los compañeros como con personas ajenas a su entorno.
- Se ha promovido la búsqueda de información a través de diferentes medios.
- Han adquirido la capacidad de trabajo en equipo respetando y ayudando en los tiempos de aprendizaje de cada compañero.
- Se ha favorecido el aprendizaje significativo y funcional.
- Ha mejorado su salud física al caminar durante dos horas en cada salida, mejorando su equilibrio y evitando el sedentarismo.
- Dos de estos jóvenes han superado con éxito un curso organizado por la Cámara de Comercio de Granada de “Guía Turístico en Ruta” con la obtención de diploma de aprovechamiento dentro del marco del sistema nacional de Garantía Juvenil.

En definitiva, todo lo anterior ha fomentado su autoestima y empoderamiento.

2.- En cuanto la accesibilidad a la cultura:

A través de este programa hemos facilitado que colectivos como Fegradi, Granada Integra, Agredace, Asociaciones de Autismo y otras discapacidades, Once, Grupos de Erasmus, Consejo Municipal de Personas con Discapacidad, Asociaciones de pacientes cardíacos y renales, Colegios profesionales, Congreso Genn, Escuela de tiempo libre, turistas, visitantes, amigos, familias etc. hayan descubierto con una mirada diferente el patrimonio cultural de la ciudad.

3.- En cuanto a la sensibilización de la sociedad y visibilidad:

A través de las 116 visitas realizadas, este proyecto está logrando que se conozca la realidad de las personas con síndrome de Down y su valía como elemento trasmisor de cultura.

Se ha conseguido que se cuente con este grupo de jóvenes con síndrome de Down como guías preparados para mostrar el patrimonio cultural de Granada y que participen en las Jornadas Europeas de Patrimonio.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Ha habido una cobertura continúa por parte de medios de comunicación reconociendo la capacidad, la labor y el buen hacer de estos jóvenes: prensa escrita, IDEAL, habiendo sido portada en 2 ocasiones, webs de noticias, Granadaimedia, ABC Andalucía, Europa press, Revista digital, Historias de Luz, diferentes blogs, como el escrito por uno de los jóvenes, Facebook, televisiones, Canal Sur Andalucía directo, Canal Sur LA TARDE aquí y ahora y TG7.

Se realizó una exposición fotográfica en el patio del Excmo. Ayuntamiento de Granada con material de cinco conocidos fotógrafos granadinos.

Por todas estas actividades GRANADOWN ha obtenido el Premio Realejo 2016, entregado por la Asociación de Vecinos de este barrio en reconocimiento al esfuerzo, trabajo y cariño que dedican estos jóvenes en sus visitas a este barrio así como por su labor en la difusión del patrimonio del mismo.

CONCLUSIONES

GRANADOWN entiende que con el proyecto “SOY GUÍA TURISTICO” se han alcanzado los objetivos previstos de promoción de autonomía personal eliminado aquellas barreras sociales a las que habían estado sujetas las personas con síndrome de Down.

GRANADOWN concibe que desarrollar este proyecto es una inversión de futuro que redundará en nuevas imágenes sociales que seguirán promoviendo el bienestar y la calidad de vida de las personas con síndrome de Down.

Tenemos la confianza de que este proyecto servirá para continuar con el trabajo que venimos desarrollando desde GRANADOWN hacia la mejora de la calidad de vida y de la autonomía para la vida de las personas con síndrome de Down, teniendo como base las potencialidades que toda persona tiene, y produciendo un cambio social que favorezca la integración y una vida plena.

Este proyecto es innovador en sí mismo al dar el protagonismo a la persona con síndrome de Down cómo trasmisor de cultura a través de las visitas guiadas y la creación de visitas guiadas accesibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arranz Martínez, P. (2002) niños y jóvenes con síndrome de Down. Editorial Egido. Zaragoza 2002. Asociación síndrome de Down: lectura y escritura. (3 vol.), 2ª imp. Editorial Masson s.a. y Fundación síndrome de Down de Cantabria. Barcelona 2000. Werneck, c.



Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la literatura 12 (2011). 26-46

Escuela de Familias Fundación Mafre (2014) <https://discapacidad.fundacionmafre.org/escueladefamilias/es/contenidos/inclusion-activa/>

Huete García, A. (2016). Demografía e inclusión social de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 33 (129), 38-50.

ONU. (2008). Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.

Palacios A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI.

Ruiz, E. (2001). Características psicológicas de los niños y jóvenes con síndrome de Down. Curso básico sobre Síndrome de Down. Santander. Noviembre 2011. En: <http://www.downcantabria.com/cursobasico/materialcurso/030100.pdf>

Ruiz, E. (2001). Tenemos tanto que aprender. Lo que nos enseñan las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 28(4). Número 111, pág. 130-139. Diciembre 2011. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/111/130-139.pdf>



EL PAPEL DEL ÁMBITO EDUCATIVO INCLUSIVO EN LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL DE ADOLESCENTES

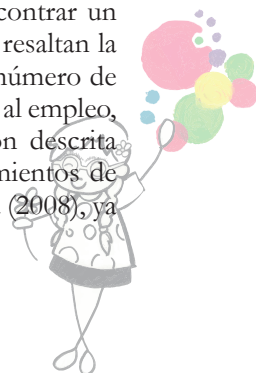
EL HOMRANI, MOHAMMED, ÁVALOS RUIZ, INMACULADA, ARIAS ROMERO, S.
MATEO

Universidad de Granada, España

INTRODUCCIÓN

La adolescencia resulta una etapa con la que debemos mostrar una especial sensibilidad, ya que es el momento en el que los jóvenes desarrollan su identidad en base a una serie de experiencias que van viviendo en su entorno más cercano. En ese proceso influyen distintos agentes, como son la familia, los amigos y la escuela. Sin olvidar ninguno de ellos, vamos a centrarnos en el ámbito escolar, ya que es en el que más tiempo pasan los jóvenes y, además, en el que encontramos profesionales que, con más o menos protagonismo y cada uno con sus herramientas, pueden detectar situaciones de riesgo.

Uno de los retos de las sociedades modernas, como señalan Sánchez y Mesa (2014), es facilitar a sus ciudadanos unas condiciones de vida digna y una convivencia pacífica. Pero la sociedad está constantemente sufriendo transformaciones que hacen que vayan surgiendo en ella nuevos contextos a los que debemos adaptarnos. Pérez, Velázquez, Villanueva, Sánchez y Fernández (2016) citaban a Bauman, recogiendo la idea de que las nuevas políticas han generado procesos de exclusión que han afectado principalmente a los jóvenes, quienes se han visto sin la posibilidad de encontrar un empleo y sin perspectivas claras en cuanto a su futuro. Los mismos autores resaltan la idea de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el creciente número de jóvenes que, a nivel global se ven excluidos sin poder acceder a la educación o al empleo, ni trabajan, ni estudian, ni encuentran su lugar. Señalan que esta situación descrita puede llevarles a escoger el camino de la violencia o las drogas, con sentimientos de incertidumbre y sin esperanza. Por su parte, Donovan, Oñate, Bravo y Rivera (2008), ya





hablaban de la falta de capacidad del modelo existente de desarrollo para distribuir las oportunidades de manera equitativa y de permitir alcanzar niveles de vida con seguridad humana, así como la reinserción social de la niñez y la juventud que ya habían sido vulnerados.

La exclusión social es un concepto que resulta complejo en su definición debido a su carácter multifactorial y al modo en el que los distintos factores que inciden en él se relacionan y alimentan. Tal y como señalaba Pastor en 2013, se requieren compromisos, competencias e interacciones por parte de los diferentes actores sociales, que consideren la participación como algo indispensable en el nuevo contexto. Y como parte de esa labor debemos tener presente que la adolescencia es un momento de cambio, de transformación, de conocerse y encontrarse y, como señalan Melendro, González y Rodríguez (2013), es un momento evolutivo que, por sus características, requiere una atención especial para evitar la aparición de situaciones de riesgo y de exclusión social, resultando necesarias actuaciones encaminadas a la prevención y el tratamiento de posibles problemas futuros.

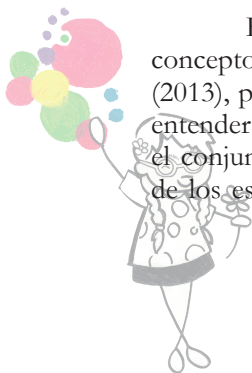
Además de la búsqueda sobre quiénes son, los adolescentes experimentan la introducción a una serie de actividades que pueden resultar de riesgo, como la sexualidad o el consumo de sustancias, lo que puede marcar la etapa y tener consecuencias que precipiten su contacto con la realidad (Martínez, 2015). Es en este momento en el que cobran especial importancia los valores inculcados desde la niñez, cuya falta podría provocar situaciones que influyeran en el desarrollo integral de los jóvenes.

Si nos planteamos la posibilidad de salir o no de la exclusión social, también debemos plantearnos su carácter hereditario en las nuevas generaciones que van conformando la familia. Díaz-Aguado y Martínez (2006) señalaban la posibilidad de transmitir a los niños la exclusión social a través de modelos básicos caracterizados por la inseguridad y la desestructuración. Para evitarla, los autores señalan la mejora de las pautas educativas y la calidad de vida familiar, así como la ayuda a los niños desde la primera infancia con la construcción de modelos seguros que les permitan comprender y predecir el mundo y estructurar de forma coherente su conducta en relación a la de los otros.

CONCEPTOS

Para continuar, es preciso intentar definir una serie de conceptos que nos pueden ayudar a comprender mejor la temática tratada.

En primer lugar, Donovan et al. (2008), hablaban de la falta de precisión del concepto de riesgo, el cual deja un margen importante a la interpretación. Moreno (2013), por su parte, se apoya en Hixson y Tinzman, desde un ámbito educativo, para entender el riesgo como un fenómeno cambiante y complejo que se caracteriza por el conjunto de características de los entornos educativos en los que una proporción de los estudiantes fracasan. Si hablamos de riesgo psicosocial, Moya (2015) tiene en



cuenta a varios autores para definirlo como los contextos o entornos de desarrollo, con unas características funcionales o estructurales, que tienen potencial para influir de forma negativa en el desarrollo psicológico. Recopilando el trabajo realizado por este autor, hablamos de una situación de riesgo cuando se dan circunstancias, que pueden ser de distinta naturaleza, que aumentan la probabilidad de que se dé un problema determinado en una comunidad o en una persona. Estas circunstancias afectan de forma negativa y pueden derivar en problemas de adaptación social y de desarrollo personal, considerando todas aquellas situaciones que exponen a las personas a que se vea afectada su calidad de vida. Además, señala el autor que estas situaciones no suelen darse de manera aislada, sino que se van entrelazando entre sí, y que pueden tener una gran relevancia si nos referimos a los adolescentes.

Para finalizar, Donovan et al. (2008), concluyen en la misma línea, que el concepto de riesgo ha evolucionado, pasando de la posibilidad de que se dieran situaciones y consecuencias, a un desenlace que puede resultar negativo o incierto para un individuo o colectivo.

Por otra parte, la exclusión social es un concepto complejo que tiene en cuenta diversos factores y que ha sido definido por distintos autores. Comenzaremos con Hernández (2015), quien hizo una amplia revisión sobre el concepto, basándose en autores nacionales e internacionales. De su trabajo extraemos que, inicialmente, la exclusión social era un concepto utilizado para designar a personas o colectivos que se encontraban fuera del amparo de la seguridad social, pero que, con el tiempo, ha ido evolucionando para acoger nuevas categorías y para tener en cuenta componentes sociales y simbólicos, mediante los que se dificulta la participación en la sociedad y se generan conflictos. El autor señala que, en la actualidad, la exclusión social implica la pérdida de derechos sociales, a la que se llega a través de una acumulación de circunstancias de carácter económico, social y político.

Del trabajo de Pastor (2013), nos gustaría destacar los espacios sociales en los que se distribuye el riesgo de exclusión social. El autor habla de la zona de integración, seguridad o estabilidad, en la que encontramos desigualdades pero que no suponen una amenaza; la zona de vulnerabilidad, precariedad o inestabilidad, en la que existe una situación frágil y de inseguridad; y la zona de exclusión o marginación, en la que se sufre una pobreza más extrema y de la que los individuos o colectivos no pueden salir por sí solos. El autor indica tres aspectos clave al hablar de la exclusión social: su origen estructural; su carácter multidimensional, que ya ha sido mencionado en otras ocasiones; y su naturaleza procesual. Dicho esto, en palabras de Pastor (2013), *la exclusión se entiende como un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse estadios en función de la intensidad.*

Freno y Chahin (2014), por su parte, señalan cuatro factores que inciden en la pobreza y la exclusión social, siendo estos un nivel formativo bajo, el aumento del desempleo y del paro de larga duración, la dificultad para mantener la vivienda y la inaccesibilidad o las restricciones en el acceso a algunos servicios públicos.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En 2016, El Homrani, Ávalos y Linares, señalan dos características del llamado “paradigma de la exclusión”. Indican, por un lado, que la exclusión es un proceso progresivo, es decir, se van relacionando circunstancias que terminan en una situación de exclusión integral. Por otro lado, apuntan al carácter acumulativo de la exclusión, ya que cuando se añade una circunstancia, no se elimina la anterior. Con esto, aluden a la importancia de crear una cultura para la convivencia, basada en la inclusión.

Por su parte, Moreno (2013), tras su investigación, entiende que la exclusión social es un concepto dinámico, que disminuye la posibilidad de desarrollar ciertas capacidades y que, además, se relaciona con la exclusión educativa, pudiendo afectar tanto a individuos como a grupos.

Macías y Redondo (2012) la definieron como una carencia de derechos, capacidades y recursos que deriva en una escasa o nula participación en la vida social, cultural, política y económica. Además, analiza la forma en la que la Comisión Europea define una serie de grupos considerados vulnerables, identificando hasta un total de nueve, con el fin de adaptar las intervenciones.

También, como indican Xu, Li, Diao, Fan, Zhang, Yuan y Yang (2017), la exclusión social debilita la capacidad de quien la sufre para ejercer un control inhibitorio sobre ciertas conductas.

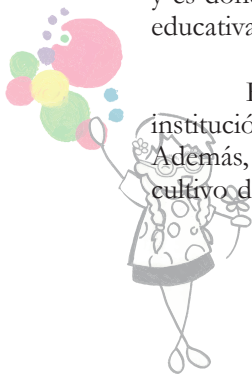
Con toda la información analizada, estamos en disposición de hacer una definición propia del riesgo de exclusión social:

El riesgo de exclusión social es un fenómeno cambiante y complejo, en el que influyen factores sociales y simbólicos, que se da en contextos con unas determinadas características, que pueden ser de distinta naturaleza, y que se van entrelazando entre sí, de forma que estos contextos tienen el poder de influir negativamente, aumentando la posibilidad de que aparezca un problema debido a la acumulación de estas circunstancias, provocando una escasa o nula participación en la sociedad y una pérdida de derechos y recursos, en el que suele haber un agente que excluye y que puede afectar tanto a individuos como a grupos, requiriendo respuestas integrales.

LA ESCUELA INCLUSIVA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Una vez aclarada la exclusión social y lo que implica, es relevante analizar su relación con la escuela inclusiva, ya que en ella se da una reproducción de la sociedad y es donde más tiempo pasan los jóvenes. Dicho esto, está claro que las instituciones educativas no pueden ser ajenas a la problemática de la exclusión social.

El Homrani, Ávalos y Linares (2016) plantean la idea de que cualquier institución educativa debe ser inclusiva, ya que, de no ser así, deja de ser educativa. Además, añaden que el sentido formativo de la misma se encuentra en la defensa y el cultivo de las diferencias de sus miembros en función del género, del contexto, de la



raza, de las cualidades y capacidades, de los rasgos y de su cultura específica, en lugar de encontrarlo en la segregación. Estos autores hacen una diferencia entre los “excluidos del exterior” y los “excluidos del interior”, siendo los últimos aquellos que se generan en la propia escuela y que conforman un número creciente y preocupante. Basándose en otros autores, afirman que la escuela está diseñada para aquellos que resultan estudiantes ideales, quedando todos los demás como “excluidos del interior”. De este grupo es del que se debe fomentar la participación en el ámbito de la escuela, entendiendo la diversidad de las aulas como un elemento enriquecedor y no como un problema.

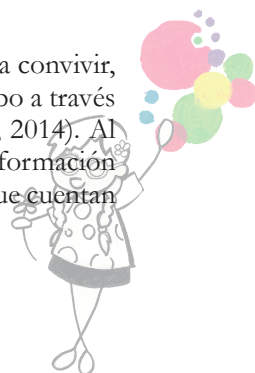
Para poder hablar de una escuela inclusiva, Ocampo (2015) hace referencia al Modelo de Gestión Escolar en Educación Inclusiva (MGEI), el cual cuenta con las siguientes fases:

- Fase I: Exploración analítico-situacional y estructural de la contexto socioeducativo.
- Fase II: Sensibilización y concienciación Comunitaria.
- Fase III: Implementación de procesos de mejora y transformación con apoyo de agentes comunitarios claves.
- Fase IV: Construcción y propuesta de un nuevo proyecto institucional.
- Fase V: Evaluación de Impacto y Alcances.

Además, señala que este modelo requiere materiales y mecanismos que apoyen el camino de la escuela hacia la diversificación cultural, que permitan detectar las necesidades e intereses del conjunto del alumnado. Por supuesto, debe haber una serie de prácticas que fortalezcan las habilidades, destrezas y capacidades de la propia organización con el fin de gestionar la diversidad que se da en ella. En todo el proceso, el autor señala la necesidad de una asesoría técnica, que apoye dicha organización y la metodología que se usa en las aulas. Todo ello debe permitir la transformación escolar que permita el crecimiento y el avance social.

Según Hernández (2015), es importante la interacción entre una educación inclusiva y la calidad de vida, en contextos que presentan dificultades, para abordar la exclusión infantil y contrarrestar sus daños y perjuicios. Dicho esto, los espacios educativos tienen que replantearse y adquirir nuevas funciones encaminadas a resolver esta problemática.

Se supone que en los centros educativos se enseña a los estudiantes a convivir, a solucionar conflictos de manera pacífica, a relacionarse... Esto se lleva a cabo a través de la enseñanza de una serie de valores y actitudes (Sosa, Andino y Rosales, 2014). Al respecto, Barbero (2015), realiza su tesis doctoral sobre la importancia de la formación de los docentes que trabajan en zonas marginales. Señala que en las escuelas que cuentan





Liderando investigación y prácticas inclusivas

con un elevado número de estudiantes en situación de marginación surgen dificultades que, en general, vienen dadas por el desajuste que se da entre las problemáticas que se plantean y las estrategias con las que cuenta el profesorado. Añade que, ni la formación recibida por los docentes, ni el currículo, tienen en cuenta estas circunstancias, por lo que el problema persiste y los contenidos se alejan de los intereses de los estudiantes y sus familias. Esto, según el autor, explicaría ciertos problemas de absentismo, de conducta, etc.

Cualquier alumno que crezca en un ambiente de pobreza y exclusión va a trasladar sus problemas al ámbito educativo, por lo que los docentes deben luchar contra esos problemas, tengan la formación necesaria o no. Es por esto que la escuela debe contar con estrategias que prevengan ciertas situaciones y eviten, en la medida de lo posible, la reproducción de la exclusión social. La formación de los docentes en este tipo de actuaciones es escasa y, a pesar de la existencia de perfiles profesionales preparados para llevarlas a cabo, no se encuentran inmersos en el contexto educativo.

La preocupación por las dinámicas educativas es creciente, sobre todo cuando hablamos de contextos marginales. Los estudiantes deben ser tenidos en cuenta con todas sus singularidades, tanto personales como contextuales, por lo que la formación debe ser integral y, desde la escuela, se deben proporcionar aprendizajes que lleven a conductas valiosas, tanto dentro como fuera del aula. En esta tarea destacan el clima relacional que se establezca, la participación del alumnado y la organización y selección de contenidos (Camacho, 2016).

En todo lo dicho anteriormente, la escuela secundaria es un escenario de gran importancia, ya que es el lugar en el que los adolescentes, que se encuentran en pleno proceso de construcción de identidad, aprenden a relacionarse y a resolver sus problemas. Cualquier problema que se encuentren, en caso de no saber gestionarlo correctamente, se traducirá en un problema en el aula. Camacho (2016), destaca la importancia de que los estudiantes cuenten con relaciones sanas y con amigos que les proporcionen seguridad, ya que las relaciones en la adolescencia, no siempre siguen unas reglas apropiadas para una buena convivencia.

También autores como Villena (2015) o Prieto (2015) destacan el traslado de escenarios de la vida cotidiana de los estudiantes a la escuela. Esto ha hecho que ésta se haya visto obligada a ir adaptándose a las demandas contextuales a través de reglas y normativas que buscan una mejor convivencia entre sus miembros. No obstante, Villena (2015), señala la tendencia de los docentes a transmitir la experiencia propia, sus formas de relacionarse y sus valores, que no siempre tienen que ser los más acertados.

Mientras que Bickmore (2013) afirma que hay razones que justifican la búsqueda de métodos para manejar conflictos, violencia y exclusión social en los centros educativos, que resulten más equitativos y eficaces, Prieto (2015), se apoya en las escuelas de segunda oportunidad como una solución. Este tipo de centros suelen acoger a menores en riesgo de exclusión social con una escasa formación y, generalmente, con



problemas conductuales y personales. El autor señala este tipo de centros como una estrategia que se orienta especialmente a contextos vulnerables.

Sánchez y Mesa (2014) apuntan hacia la educación no formal o en medio abierto y señalan la necesidad de que la familia y la escuela se apoyen, a fin de prevenir riesgos sociales. Además, indican que es desde las administraciones donde se debe ofrecer los recursos necesarios a la población en riesgo para esquivar las amenazas sociales y evitar que se den desigualdades que puedan afectar al equilibrio familiar.

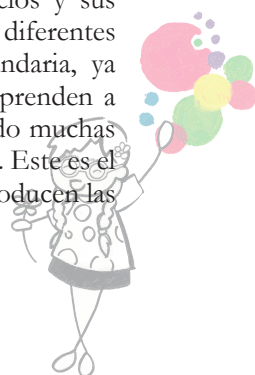
Martínez (2012) se centra en la relación entre el docente y el alumno, considerándola como determinante en el desarrollo socio-emotivo del menor y siendo capaz de aplacar el riesgo de desadaptación, mejorando las interacciones futuras y las competencias relacionales del alumno. Además, señala que la escuela debe contribuir a la superación de las desigualdades y a compensar el riesgo de exclusión, en lugar de quejarse de las condiciones que afectan de forma negativa a sus estudiantes.

Marchioni (2017) señala que en la situación actual está fallando uno de los baluartes que nos habíamos dado: el Estado social o de bienestar, no por su definición conceptual e ideológica, sino por su gestión y praxis. Añade este autor que el Estado social y el conjunto de políticas sociales en nuestros países han perdido el horizonte definido por las ciencias sociales y humanas («contribuir a que las personas sean sujeto autónomo de su propio proceso de desarrollo») para adaptarse y confinarse en unas prestaciones asistenciales dispersas y descoordinadas que solo podían derivar en un pobre asistencialismo, incapaz de luchar contra las tendencias dominantes (...) que nos están llevando a realidades cada vez más dicotómicas en las que aumentan las desigualdades.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con todo esto, podemos afirmar que la escuela, como institución educativa, debe ser inclusiva y defender las diferencias entre sus miembros, considerándolas como algo positivo. La institución tiene que dejar de pensar sólo en aquellos estudiantes que se adaptan perfectamente a ella y hacer un esfuerzo por recoger a los que no lo hacen, tarea para la que necesita estrategias que apoyen la diversidad cultural de sus aulas y que permitan detectar los intereses y las necesidades de la totalidad de sus estudiantes.

Al ser un lugar en el que los estudiantes pasan tanto tiempo, y hasta los 16 años de manera obligada, la escuela se presenta como un factor determinante en el abordaje de la exclusión social, siendo necesario un replanteamiento de sus espacios y sus funciones, además de la formación específica en cuanto a la temática de los diferentes profesionales que intervienen. Cobra especial interés la Educación Secundaria, ya que supone el momento en el que los menores forjan su personalidad y aprenden a relacionarse, teniendo que enfrentarse a sus primeros problemas y originando muchas de las situaciones problemáticas o conflictivas que se dan en el ámbito escolar. Este es el motivo de que la institución educativa se vea como un lugar en el que se reproducen las





situaciones que se dan en la vida cotidiana de cada uno de sus estudiantes. También la relación de los estudiantes con los docentes resulta relevante, ya que una buena relación puede prevenir la exclusión social o disminuir sus efectos, si el alumno tiene confianza en la figura docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbero, G. (2015). *La formación del profesorado en ámbitos de marginación. El caso de la provincia de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras. ¿Las medidas contra el bullying obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 37-71.

Camacho, E. (2016). Rasgos de conductas suicidas en jóvenes adolescentes. Una visión de sus interacciones familiares, escolares y virtuales que ponen en riesgo su integridad. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5 (10).

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 19 (3), 378-383.

Donovan, P., Oñate, X., Bravo, G. y Rivera, M. T. (2008). Niñez y Juventud en Situación de Riesgo: La Gestión Social del Riesgo. Una revisión bibliográfica. *Última Década*, 28, 51-78.

Freno, J. M. y Chahin, A. (2014). *La promoción de la inclusión social a través de los fondos estructurales y de inversión de la UE (PERÍODO 2014-2020). Guía de orientaciones y recomendaciones prácticas*. Madrid: Ministerio De Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

El Homrani, M., Ávalos, I. y Linares, M. (2016). Planteamientos de una educación transcultural para una escuela inclusiva. *Cultura Viva Amazónica – Revista de Investigación Científica*, 1 (3), 24-28.

Hernández, F. A. (2015). *Los escenarios educativos informales como espacios de inclusión y calidad de vida de menores en situación de marginación y desplazamiento*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Macías, F y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: Investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 71-92.

Marchioni, M. (2017). Introducción a la escuela, sociedad y familia como agentes inclusivos. En El Homrani, M., Peñafiel-Martínez, F. y Hernández-Fernández, A. *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. Granada: Comares.



- Martínez, D. (2015). Las necesidades de las adolescentes madres en el contexto educativo: un estudio de caso en una institución de educación pública. *Enfermería actual en Costa Rica*, 28, 1-16.
- Martínez, L. (2012). *Funcionamiento antisocial y comportamiento perturbador en los centros educativos: factores de riesgo personales, de apoyo social y rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Universidad de León.
- Melendro, M., González, A. L. y Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social*, 22, 105-121.
- Moreno, M. A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- Moya, J. J. (2015). *Apego y ajuste psicológico en población infantil: análisis de la cualidad de la vinculación afectiva*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ocampo, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 1-30.
- Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social*, 22, 91-103.
- Pérez, V., Velázquez, M., Villanueva, A, Sánchez, L. y Fernández, M. C. (2016). Percepción y significación de jóvenes excluidos del contexto escolar o laboral y consumo de sustancias psicoactivas. *Health and addictions*, 16 (1), 19-32.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado*, 19 (3).
- Sánchez, J. M. y Mesa, J. (2014). Aprendizaje y desarrollo de la competencia social a través de espacios de educación no formal. *Revista Educación y Futuro Digital*, 8, 31-45.
- Sosa, A. L., Andino, V. J. y Rosales, K. D. (2014). *Bullying, como exclusión social en adolescentes de séptimo grado, generador de inapropiadas relaciones familiares. Casos: Centro escolar República de Colombia (San Salvador, 2014)*. Tesis Doctoral. Universidad de El Salvador.
- Villena, M. D. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Xu, M., Li, Z., Diao, L., Fan, L., Zhang, L., Yuan, S. y Yang, D. (2017). Social exclusion impairs distractor suppression but not target enhancement in selective attention. *International Journal of Psychophysiology*, 121, 72-79.



DERRIBANDO BARRERAS A LA CEGUERA. UNA MIRADA INCLUSIVA DESDE LA ASOCIACIÓN EQUA

CALLE DE LOS SANTOS, PABLO¹, ZARZUELA CASTRO, ANA², GONZÁLEZ SOUTO, ESTHER³, MANZANO FERNÁNDEZ, ROCÍO⁴, CARRASQUILLA HERNÁNDEZ, ESTHER⁵

Universidad de Cádiz, España

¹pablo.callelesa@alum.uca.es, ²ana.zarzuela@uca.es,

³esther.gonzalezsouto@alum.uca.es, ⁴rocio.manzanofernandez@alum.uca.es, ⁵esther.carrasquillahernandez@alum.uca.es

Resumen. El presente trabajo pretende compartir una experiencia de Aprendizaje y Servicio (en adelante también mencionado ApS) realizada por cuatro estudiantes de 4º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Dicho trabajo pertenece a la asignatura de Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia donde se propone vivenciar en primera persona los contenidos de la asignatura a través de la puesta en práctica de proyectos de ApS. En esta ocasión la propuesta de Aprendizaje y Servicio se desarrolla en la Asociación para la Mediación Social EQUA, con sede en Cádiz, donde las propias personas usuarias (personas con déficit intelectual) detectaron la necesidad de formación sobre diversos déficits para así saber cómo desenvolverse en su día a día, cómo pueden ayudar a otras personas si lo necesitan e impedir ser una barrera en las relaciones humanas.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio, accesibilidad, derribar barreras, inclusión social.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En palabras de Puig y otros (2007, p.20) *“El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”*. Como podemos ver, es un medio más que factible que podemos utilizar para hacer frente a todas estas descompensaciones que van apareciendo en nuestra sociedad y en las escuelas hoy en día, pues no solo hacemos un bien por las demás personas, sino que al mismo tiempo, se va aprendiendo; y es que estos dos aspectos, aprender y hacer un servicio, van de la mano en esta metodología.

El Aprendizaje y Servicio tiene características que hace que sea una perfecta herramienta inclusiva. En primer lugar, como se mencionaba anteriormente, se parte de la teoría socioconstructivista, por lo que se potencian las relaciones con el entorno construyendo identidad de comunidad y teniéndola en cuenta a la hora de desarrollar el proyecto. Esto nos hace recordar las palabras de Freire (1970, p.12) cuando nos dice: *“En el círculo de cultura no se enseña, se aprende con reciprocidad de conciencias.”* porque vemos como no existe una jerarquía, se trabaja en total horizontalidad de tal manera que existe igualdad para todas las personas que participan del proyecto. No hay voces que se imponen, no hay personas con más peso, todas las personas se empoderan durante el ApS.

Asimismo, se trabajan multitud de valores ante el hecho de intentar dar respuesta a necesidades sociales, ponerse en contacto con personas y entidades del entorno, diseñar conjuntamente, ... En definitiva, proponerse esa transformación y consecución de la justicia social que es tan importante y que retomaremos más adelante. Vemos cómo todo esto persiguen la responsabilidad social y la cohesión al tener en cuenta ese contexto real del que formamos parte y que, en ocasiones, queda tan olvidado.

De igual modo, el Aprendizaje y Servicio tiene sentido como metodología inclusiva, pues en palabras de Zarzuela y otros (2015, p. 182) *“Se trata de hacer una apuesta en la que se ponga en acción principios metodológicos vinculados a la educación inclusiva para transformar los contextos en espacios más justos, equitativos y solidarios”* Cabe resaltar que en el ApS hay un evidente trabajo cooperativo y al trabajar de esta forma todas las personas son escuchadas. Con esto estaremos consiguiendo que todas las ciudadanas y todos los ciudadanos participen, facilitando diferentes espacios de diálogo, a través de los cuales las personas pueden sentirse seguras para manifestarse abiertamente, compartir y llegar a consensos. Así, estaremos mucho más cerca de la afirmación que nos Freire (1970, p.9) sostenía en su pedagogía del oprimido *“La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico”*.

En definitiva, a través del Aprendizaje y Servicio todas las personas tienen su espacio y, en él, son libres de expresarse; e incluso les permite encontrar la valentía de



salir de su espacio en el que se sienten seguros e indagar otros nuevos que terminarán sintiendo también como propios.

OBJETIVOS

En este proyecto de Aprendizaje y Servicio se abordan diferentes aspectos con el objetivo de promover interacciones positivas entre las personas usuarias de la Asociación EQUA y personas con déficit visual. Este objetivo se desglosa en otros muchos como son:

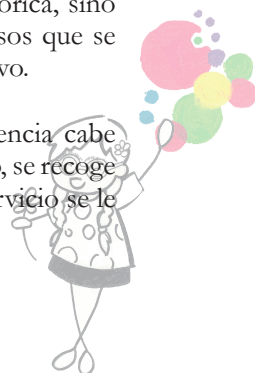
- Conocer y profundizar en la ceguera.
- Cubrir necesidades que son reales.
- Ayudar a otras personas a que sepan desenvolverse con personas ciegas.
- Proporcionar oportunidades de interacciones entre distintas personas sin que existan barreras sociales que lo impida.
- Eliminar o paliar barreras que dificulten o impidan la participación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Este proyecto de Aprendizaje y Servicio se enmarca dentro de una asignatura desarrollada en 4º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Dicha asignatura se llama Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia y en ella se le propone al alumnado la realización de un proyecto de estas características para vivenciar en primera persona y de forma práctica los contenidos de la asignatura. Por ello, el desarrollo de este ApS se dividió en tres partes fundamentales:

- La formación del alumnado de la facultad, de tal forma que existiera una base pedagógica que sustentara y alimentara todo el proceso en el que iba a iniciarse el alumnado;
- El diseño del Aprendizaje y Servicio, ya que el diseño didáctico es una de las habilidades que el alumnado debe dominar como futuros profesionales de la educación;
- Y su puesta en acción, para no solo saber diseñar de forma teórica, sino poder llevarlo a la práctica y reflexionar entorno a esos procesos que se ponen en juego y construir un verdadero aprendizaje significativo.

Antes de introducirnos en el desarrollo en sí mismo de la experiencia cabe destacar que en esta ocasión la propia necesidad en la que se basa este proyecto, se recoge de las voces de las personas usuarias de la asociación EQUA, y a su vez al servicio se le





Liderando investigación y prácticas inclusivas

dió forma a partir de las aportaciones previas que habían hecho. La necesidad detectada fue la dificultad que encontraban las personas usuarias de la asociación para relacionarse con personas con ceguera, a partir de la cual se creó un taller de cuatro sesiones en las que se llevaron a cabo actividades que se detallarán a lo largo del documento.

Para la realización de este ApS se contó con la ayuda de varias alianzas, tanto para la formación del alumnado de la facultad, como para el diseño y la puesta en marcha del propio taller. Para la formación del alumnado se contó con la experiencia en acompañamiento y ajuste de los recursos didácticos para una persona con ceguera de una persona de la Asociación de ApS(U)CA. Esta persona se encargó de explicar al equipo promotor del proyecto de Aprendizaje y Servicio cómo fue su realidad cuando estuvo trabajando con un niño con ceguera, cómo ajustaba su labor docente a las necesidades individuales de este niño en particular (por supuesto también eran útiles y se utilizaban con la clase en general) y resolvió todas las dudas que se fueron planteando entorno a todo lo que iba contando.

Por su parte, durante todo el proceso se contó con el apoyo y asesoramiento de una profesora especialista en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. En esta ocasión su labor consistió en facilitar al equipo diferentes recursos y actividades que se pueden utilizar para introducirnos poco a poco en el mundo de la ceguera como fueron la creación de bastones.

Finalmente, se contó con el apoyo de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, comúnmente conocida como ONCE. Desde esta entidad enviaron al equipo promotor diferentes documentos que les resultaron útiles para familiarizarse cada vez más con el tema y poder desmontar estereotipos. Además, dos personas de la ONCE acudieron a una de las sesiones del taller acompañadas por un perro guía.

Con anterioridad comentábamos que el alumnado tuvo que diseñar y poner en práctica el proyecto. Para ello, decidieron que se realizaría un taller que se desarrollaría en cuatro sesiones repartidas en cuatro semanas. Por orden cronológico estas sesiones tuvieron como eje central los expuestos a continuación:

- Derribando la DIS-capacidad. Cuyo objetivo principal era desmontar los mitos entorno a la discapacidad conociendo los términos de déficit, discapacidad y barrera, conociendo y comprendiendo las diferencias entre cada uno de ellos.
- Profundización en la ceguera. Se invitó a una persona ciega acompañada por su perro guía, y a una monitora de la ONCE para que nos contaran sus experiencias, tanto personal en el primer caso como profesional en el segundo. Con esto se pudieron derribar muchos mitos y estereotipos entorno a las personas ciegas y conocer de primera mano cómo es la realidad de la ceguera, los espacios y las vivencias.



- Experimentación/Manipulación. En esta sesión se trabajó activamente vivenciando en primera persona diferentes situaciones a través de actividades de dramatización, rolplaying, familiarizarse con el uso del bastón y primera toma de contacto con el braille
- Conclusión/Análisis. Para finalizar el taller se realizó un mapeo de las barreras existentes en la sede de la propia asociación EQUA para las personas ciegas y se realizaron propuestas y algunas de ellas se llevaron a cabo para poder derribar dichas barreras existentes en la asociación. De esta forma se persigue conseguir una asociación más inclusiva y sensible a otras realidades.

Cabe destacar que aunque estas fueron las cuatro sesiones que conformaban el taller el equipo ya se había reunido previamente con el grupo de personas usuarias de la asociación EQUA para conocer sus intereses, en qué punto se encontraban y qué expectativas tenían respecto al taller. Todo esto no quedó en el aire sino que se volvió a retomar en la sesión final de evaluación para poder cerrar el proceso con sentido y realizando un análisis completo partiendo de las expectativas, el propio diseño del proyecto y el resultado final del mismo.

EVIDENCIAS

A continuación, vamos a explicar cómo estaban organizadas las sesiones para tener una idea mucho más clara de la estructura general del taller y pondremos como ejemplo la tercera sesión para visibilizar la metodología que se utilizaban en cada una de las sesiones.

El taller se desarrollaba los martes por la mañana en la sede de la Asociación EQUA en horario de 10.00h a 12.30h, por lo que todas las sesiones estaban estipuladas para dos horas y media de duración. Igualmente cabe destacar que aunque los contenidos de cada sesión fuesen diferentes, todas ellas tenían dos puntos en común, con el objetivo de ir profundizando cada vez más: un primer momento de introducción y repaso de lo realizado anteriormente en el taller y finalmente, la conclusión de la sesión con su correspondiente evaluación.

Como hemos dicho anteriormente, la sesión que vamos a explicar aquí se corresponde con la tercera, la cual lleva como nombre “Experimentación/Manipulación”. En la explicación nos centraremos en las actividades ya que, bajo nuestra óptica, es lo más resaltante de la puesta en práctica. En esta sesión se trabajó a través de la diversificación creando espacios simultáneos, en los que las personas participantes pasaban para profundizar sobre la ceguera en cada una de las actividades. De esa forma se facilitaba la vivenciación de los contenidos en primera persona y se flexibilizaban los tiempos para que cada uno-a pudiese gestionarse según sus intereses.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En este caso se crearon un total de cuatro espacios para llevar a cabo todas las actividades planificadas. Entre ellas teníamos dos actividades de recursos, una actividad multisensorial y una iniciación al braille.

- La primera actividad de recurso consistió en guiar por parejas a través de un circuito de obstáculos de la vida cotidiana para poder poner a prueba lo que habíamos aprendido sobre acompañamiento de las personas ciegas durante la sesión anterior. En una segunda parte del recorrido tuvieron que hacer otro circuito con las mismas barreras físicas pero solo con la guía de la voz de la otra persona.
- La siguiente dinámica está ligada indiscutiblemente a la que acabamos de exponer, ya que son muy parecidas pero con un ligero matiz en el objetivo que se perseguía con ella ya que en vez de experimentar algunas formas de guía, en esta se muestra como las personas ciegas son autosuficientes para el desarrollo de su vida diaria. Para ello necesitamos varios bastones de diferentes tallas cedidos por la ONCE con la experimentación del bastón en primera persona.
- La siguiente dinámica era muy importante ya que ponía en juego el resto de los sentidos y hacía que se tuviera que prestar una especial atención en detalles que normalmente obviamos. Para esta ocasión tuvimos una cata a ciegas de diferentes productos alimentarios y objetos cotidianos.
- Por último, se habilitó un espacio para profundizar sobre el sistema de escritura Braille, y empezar a dar los primeros pasos en él para que en la siguiente sesión pudieramos derribar algunas de las barreras que se encontraban en la asociación.

Al finalizar todas estas actividades, tuvo lugar un espacio de encuentro en el que todas las personas participantes podían poner en común cómo se habían sentido y reflexionar, de forma conjunta, sobre lo que ha supuesto conocer y vivenciar todas estas cuestiones para ellas y ellos y en qué medida les ayuda a superar esas barreras que venían antes de realizar este taller.

CONCLUSIONES

Este Aprendizaje y Servicio ha servido para fomentar la inclusión en la sociedad de personas que se encuentran en riesgo de exclusión, independientemente de sus características individuales intentando promover interacciones positivas entre distintas personas. Es decir, ha servido para propiciar la disolución de barreras sociales con el fin de conseguir un mundo más justo y equitativo.



Sin embargo, para que esto sea una realidad cotidiana en nuestras vidas y no un acto aislado dentro de ella, es necesario hacer ver a la sociedad la importancia de un cambio para progresar hacia la inclusión social de todas las personas.

Finalmente, cabe destacar que durante todo el proceso del proyecto de Aprendizaje y Servicio se ha trabajado desde el respeto a las diferencias, la atención a la diversidad y la inclusión como forma de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

Puig, J.M. (coord.) (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro

Zarzuela, A.; González, E.; Calle, P. y Carrasquilla, E. (2016). La voz del alumnado en la Asociación ApS- (U)CA. Principios de una experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 180- 195.



FAVORECIENDO LA INCLUSIÓN DESDE LA FORMACIÓN: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y LABORAL EN LA WEB

AZNAR DÍAZ, INMACULADA¹, ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA²

Grupo de Investigación AREA (HUM-672), Universidad de Granada, España
¹e-mail: iaznar@ugr.es, ²e-mail: romejo@ugr.es

Resumen. Los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral, están encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado. Asimismo tendrán un marcado carácter de cualificación profesional, que facilite la integración laboral, cuando las posibilidades del alumno o alumna así lo aconsejen. Por consiguiente, su finalidad se centra en satisfacer las necesidades que todas las personas tienen durante el proceso de transición a la vida activa. Un período del ciclo vital en el que cada persona alcanza los mayores niveles de autonomía y autorrealización. Aunando en las características de este tipo de programas, en este trabajo se analiza el contenido de cinco programas que se han llevado a cabo en distintos centros escolares de la geografía española, los cuales son de acceso abierto y se encuentran disponibles en la red. La metodología empleada se basa principalmente en el análisis de contenido, donde se han establecido cinco categorías de análisis especificadas y desarrolladas en cada uno de los programas. Finalmente, el análisis del contenido alojado en la web nos ha proporcionado la información necesaria para considerar este tipo de programas como idóneos para la atención a la diversidad y la inclusión socio-laboral

Palabras clave: transición a la vida activa, integración laboral, atención a la diversidad, inclusión, TIC.





LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y LABORAL EN LA WEB

La formación siempre ha sido un elemento de inclusión social, puesto que dota al usuario de las herramientas necesarias para favorecer su inserción en el mundo laboral. Este hecho se acentúa aún más cuando trabajamos con personas que precisan algún tipo de atención a la diversidad, por ello los centros escolares incluyen en su currículum escolar Programas de formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PTVAL). En este sentido, se pone el foco de atención en aquellas prácticas que realizan los docentes para facilitar el acceso laboral de todo el alumnado, abarcando desde la cualificación profesional hasta el desarrollo personal.

Así pues, la cualificación profesional se relaciona con el conjunto de competencias profesionales que habilitan a la persona para ejercer un determinado oficio, donde para la adquisición de dichas competencias se hace necesaria la formación y la experiencia práctica. Por ende, los PTVAL se enmarcan dentro de las acciones orientadas a la integración laboral, ya que se inicia un proceso de acompañamiento para lograr la autonomía y el desarrollo personal del estudiantado. Así mismo, como destaca Aznar e Hinojo (2009, p.1): “la función principal del empleo es la integración social”. En suma, la integración socio-laboral es uno de los objetivos principales de este tipo de programas.

Todos estos términos asociados a los PTVAL se simplifican en su finalidad para lograr la transición a la vida laboral activa, recogidos en la Orden del 19 de septiembre de 2002 por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros específicos de Educación Especial y de la Programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios de Andalucía. Esta orden establece una distribución del currículum en dos periodos fundamentales: Formación Básica Obligatoria y Transición a la Vida Adulta y Laboral. No obstante, de acuerdo a la organización de las enseñanzas que se impartan en aulas o en centros específicos de educación especial, el artículo 30 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, indica respecto a estos dos periodos formativos su duración, siendo de 10 años en el caso de la formación básica y de 4 años en el caso de la formación para la transición a la vida adulta y laboral.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la integración socio-laboral es clave para conseguir que el alumnado forme parte activa de la sociedad. En consecuencia, los contenidos que compongan el currículum de estos programas deben ir en la línea de empoderar al usuario y dotarlo de las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en el ámbito laboral.

Con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han proliferado numerosos sitios web, tanto de centros educativos como de profesionales particulares, que recogen información sobre los PTVAL, mostrando a



todo el público en qué consisten los programas desarrollados, así como el contenido y el modo de evaluarlos.

Estas web favorecen la comunicación digital y el intercambio de experiencias entre profesionales o cualquier interesado en la temática. Por lo que, aprovechando el fácil acceso que nos permite la red, resulta interesante analizar el tipo de contenido de algunos de estos programas en torno a:

- Destinatarios: a que población se dirige.
- Objetivos: tipo de objetivo que se pretende conseguir con su implementación.
- Duración: tiempo destinado a la realización del programa.
- Currículum: contenidos en los que se estructura.
- Evaluación: fases y modo de evaluar el programa para comprobar su efectividad.

La información acerca del currículum de los PIVAL nos arrojará datos relevantes sobre si estas prácticas favorecen realmente la integración socio-laboral del alumnado, en su desarrollo como ciudadano en la sociedad que le rodea y como trabajador competente en el ámbito profesional.

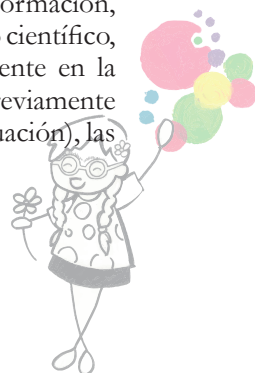
OBJETIVOS

El objetivo general en el que se basa este trabajo es analizar el contenido alojado en la web sobre programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral.

En esta línea, se pretende como objetivo específico determinar la población a la que se dirige el programa, objetivos, la duración, el currículum y la evaluación del mismo.

METODOLOGÍA

La metodología que se ha seguido para lograr el cumplimiento de los objetivos es el análisis de contenido. Este método se fundamenta en palabras de Andréu (2000, p. 2) en utilizar “la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida”. Por consiguiente en la búsqueda de la sistematización de nuestro proceso de análisis se recogen previamente las categorías a observar (destinatarios, objetivos, duración, currículum y evaluación), las cuales son:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- **Objetivas:** no hay confusión a la hora de establecer la información de las distintas categorías.
- **Replicables:** se pueden consultar todas las veces que se requieran sin que la información cambie, es decir, el resultado es el mismo con independencia de la fecha de consulta.
- **Válidas:** las categorías se recogen por ley (Orden 19 de septiembre de 2002) en todos los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral.

Así pues, en el análisis de contenido web se ha utilizado la misma estrategia sistemática que la realizada por Colussi (2013), consistente en la delimitación de categorías relacionadas directamente con los objetivos que serán el objeto de búsqueda en cada uno de los enlaces web.

ANÁLISIS DE CONTENIDO WEB

El contenido analizado corresponde a PTVAL ofertados en centros educativos, en total se han analizado cinco sitios web que recogen las características de los programas llevados a cabo en cada uno de estos centros escolares.

El primer objeto de análisis fue el C.E. Ave María San Cristóbal de Granada que en su dirección web viene especificado el PTVAL que se oferta en sus instalaciones (Colegio Ave María San Cristóbal, 2012). Como se ha especificado anteriormente, el análisis de contenido web realizado se basa principalmente en la obtención de la información referente a las distintas categorías establecidas:

- **Destinatarios:** el programa está destinado a jóvenes entre 16 y 21 años, con necesidades educativas especiales (NEE) y que no posean el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- **Objetivo:** desarrollar las capacidades de autonomía personal, integración social y comunitaria e inserción laboral.
- **Duración:** cuatro cursos escolares.
- **Currículum:** se estructura en dos partes, por un lado módulos de autonomía personal divididos en bienestar y tiempo libre, autonomía en el hogar, autoestima y habilidades para la participación social y comunitaria, y por otro lado, cualificaciones profesionales en diferentes oficios, entre ellos: mantenimiento de jardines, abrillantador de suelos, subalterno de conserjería, serigrafía, encuadernación, cerámica, ebanistería, carpintería, marquetería, grabado artístico, mecanografía y confección de chapas y pins.



Favoreciendo la inclusión desde la formación: análisis de los programas de formación para la ...

- Evaluación: no se especifica.

Siguiendo con el análisis, el segundo sitio web corresponde al I.E.S. Andrés de Vandelvira (2012) ubicado en Jaén, al igual que el anterior recoge la información referente a los diferentes apartados que conforman el PTVAL ofertado:

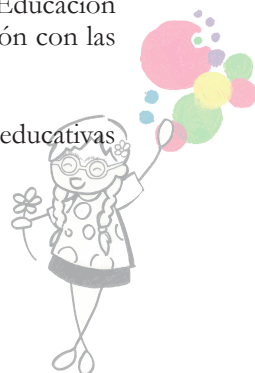
- Destinatarios: jóvenes entre 16 y 20 años con necesidades educativas especiales y que hayan finalizado la formación básica obligatoria.
- Objetivo: incrementar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual mediante la inclusión social y laboral.
- Duración: dos cursos escolares.
- Currículum: se divide en tres módulos (autonomía personal en la vida diaria, integración social y comunitaria, habilidades y destrezas laborales).
- Evaluación: inicial para adaptar el programa al usuario y final mediante rúbrica basada en los contenidos de los módulos.

En tercer lugar, se han recopilado las categorías del contenido alojado en la web del Colegio Gloria Fuertes (s.f.), situado en Teruel:

- Destinatarios: estudiantes con necesidades educativas especiales a partir de 16 años y procedentes de centros de educación especial.
- Objetivo: facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado.
- Duración: dos cursos escolares, ampliable a tres.
- Currículum: dividido en tres módulos (autonomía personal en la vida diaria, integración social y comunitaria, orientación y formación laboral).
- Evaluación: inicial para adaptar el programa al usuario y continua con especial relevancia a los avances cualitativos en el aprendizaje del alumnado.

Haciendo mención al cuarto sitio web correspondiente al Centro de Educación Especial Siete Palmas (s.f.) de Canarias, la información del PTVAL en relación con las categorías se traduce en:

- Destinatarios: jóvenes entre 14 y 21 años con necesidades educativas especiales.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Objetivo: favorecer el desarrollo de los aspectos personales, sociales y laborales que faciliten la inclusión del alumnado como miembros de pleno derecho en la sociedad.
- Duración: un curso escolar.
- Currículum: se divide en cuatro módulos vinculados con la autonomía personal, autonomía social, autonomía laboral y áreas transversales (habilidades cognitivas, comunicativas, instrumentales y académico funcionales, socio-personales y, salud y seguridad).
- Evaluación: inicial para adaptar el programa al usuario; continua a través de las adaptaciones curriculares trimestrales y de la observación en el aula y; final a partir de un informe de valoración que recoge todos los aspectos de las anteriores evaluaciones.

Por último, se recogen los datos referentes al I.E.S. Salvador Rueda (2014) de Málaga:

- Destinatarios: estudiantes con necesidades educativas especiales a partir de 16 años.
- Objetivo: facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y laboral del alumnado.
- Duración: dos cursos escolares, prorrogables a cuatro (un año más en cada curso).
- Currículum: dividido en tres ámbitos (autonomía personal en la vida diaria, integración social y comunitaria, habilidades y destrezas laborales).
- Evaluación: inicial para adaptar el programa al usuario; continua mediante la observación directa y análisis de las actividades y; final donde se valora la situación de partida y los logros conseguidos.

En un intento de ejemplificar las categorías extraídas de la información de los PIVAL en línea, en la tabla 1 se especifica a modo de tabla resumen la comparativa de estos programas en función del centro escolar donde se imparten.



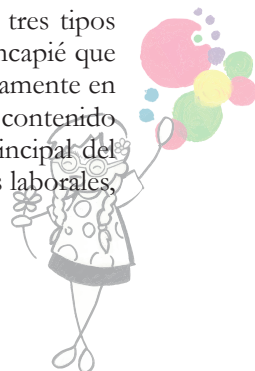
Centros	Destinatarios	Objetivo	Duración	Currículum	Evaluación
C.E. Ave María San Cristóbal	16 – 21 años con NEE	Desarrollo autonomía e integración social y laboral	4 cursos	Autonomía y cualificaciones profesionales	No se especifica
I.E.S. Andrés de Vandelvira	16 – 20 años con NEE	Inclusión social y laboral	2 cursos	Autonomía, integración y habilidades laborales	Inicial y final
Colegio Gloria Fuertes	Más de 16 años con NEE	Desarrollo de autonomía e integración social	2 cursos, ampliable a 3	Autonomía, integración y formación laboral	Inicial y continua
C.E.E. Siete Palmas	14 – 21 años con NEE	Desarrollo personal, social y laboral	1 curso	Autonomía y áreas transversales	Inicial, continua y final
I.E.S. Salvador Rueda	Más de 16 años con NEE	D. autonomía e integración social y laboral	2 cursos, ampliable a 4	Autonomía, integración y habilidades laborales	Inicial, continua y final

Tabla 1. Comparativa de las distintas categorías de los PTVAL en línea ofertados por los centros escolares analizados.

Si atendemos a los datos recogidos de forma detallada en el texto y de manera resumida en la tabla, la totalidad de los PTVAL se centran en una población que presenta necesidades educativas especiales y con edades comprendidas entre los 16 y 21 años, sin embargo puede ser menor la edad de entrada como en el caso del Centro de Educación Especial Siete Palmas. Por lo que este tipo de programas nace con la voluntad de atender a la diversidad y lograr su total inclusión en el ámbito social y laboral, hecho que queda constatado en los objetivos que persiguen cada uno de ellos.

En cuanto a la duración, la media se sitúa en 2 cursos académicos fijando como máximo los 4 años de permanencia en ellos como marca el artículo 30 del Decreto 147/2002.

Respecto al currículum, la mayoría de los programas coinciden en tres tipos de contenidos fundamentales a tratar, destacando en primera instancia el hincapié que hacen en el desarrollo de la autonomía personal para desenvolverse adecuadamente en la vida diaria. Además, en segundo lugar, todos los programas incluyen como contenido la integración social que resaltaba Aznar e Hinojo (2009) como función principal del empleo. Sin olvidar en tercer lugar, la orientación y formación en habilidades laborales,





que aunque cambia de nomenclatura de un programa a otro el contenido que se imparte es similar.

Finalmente, la evaluación se lleva a cabo de forma distinta en cada uno de ellos, coincidiendo en la evaluación inicial como método para adaptar el contenido del programa a las características individuales de los usuarios, cumpliendo así el principio de atención a la diversidad. Posteriormente, la mayoría de estos programas aplica una evaluación continua para comprobar el progreso diario del alumnado y en algunos casos se complementa con una evaluación final.

CONCLUSIONES

A raíz del análisis de contenido web de los PTVAL podemos establecer que este tipo de prácticas, en relación a sus objetivos y contenidos, favorecen la integración socio-laboral, puesto que se focalizan tanto en la autonomía personal del estudiantado como en el desarrollo de habilidades laborales. Así pues, el currículum de estos programas va en la línea del empoderamiento y capacitación profesional.

El hecho de que estén disponibles en la red posibilita que cualquier persona pueda consultarlos, generando un intercambio de experiencias y propuestas que enriquecen a la comunidad educativa.

En cuanto a los objetivos propuestos, se ha analizado el contenido acerca de PTVAL alojado en cinco sitios web de centros escolares situados en diferentes localizaciones geográficas y en concreto, extraído la información relativa a las categorías establecidas previamente (destinatarios, objetivos, duración, currículum y evaluación). De modo que se ha dado una respuesta satisfactoria a los objetivos planteados.

En suma, la formación que ofrecen los Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral favorecen la inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales al mundo laboral y más importante, a la sociedad que les rodea que a menudo los excluye de procesos cotidianos, sin tener en cuenta las actitudes y capacidades que poseen y el valor añadido que aportan.

REFERENCIAS

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34. Recuperado (02/01/2018) de <https://goo.gl/mnWs29>
- Aznar, I. y Hinojo, F.J. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-10.



Centro de Educación Especial Siete Palmas (s.f.). *P. Transición a la Vida Adulta*. Recuperado (02/01/2018) de <https://goo.gl/A5g59n>

Colegio Ave María San Cristóbal (2012). *Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral*. Recuperado (02/01/2018) de <https://goo.gl/21wwf8>

Colegio Gloria Fuertes (s.f.). *Programa de Transición a la Vida Adulta*. Recuperado (02/01/2018) de <https://goo.gl/wsNQo3>

Colussi, J. (2013). Propuesta metodológica para el análisis de blogs periodísticos. *Intercom*, 36(2), 197-218.

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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 18 de mayo de 2002, nº 58, pp. 8110-8116.

I.E.S. Andrés de Vandelvira (2012). *Programa para la Formación a la Transición a la Vida Adulta y Laboral*. Recuperado (03/01/2018) de <https://goo.gl/hDqEGX>

I.E.S. Salvador Rueda (2014). *Programación del Programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral. (P.T.V.A.L). Curso 2014/2015*. Recuperado (02/01/2018) de <https://goo.gl/VUNb9Q>

Orden del 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros específicos de Educación Especial y de la Programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 26 de octubre de 2002, nº 125, pp. 20754-20757.



LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DEL PROGRAMA FORMA JOVEN COMO UNA HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA. ESTUDIO DE UN CASO

DUEÑAS FUENTES, JOSÉ RAÚL ¹, DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, FRANCISCO JAVIER ², PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN³

Universidad de Castilla La Mancha, España

¹jose.raul.duenas@hotmail.com, ²Francisco.Dominguez@uclm.es, ³Ascension.Palomares@uclm.es

Resumen. El Programa Forma Joven constituye un programa de Promoción y Educación para la salud de los adolescentes y jóvenes de la ESO. La Promoción y la Educación para la Salud es un tema transversal que debe estar presente en todas las áreas curriculares dada su importancia para que los jóvenes adquieran hábitos de vida saludables en cuanto a los estilos de vida: alimentación, actividad física, sexualidad, etc. y en cuanto a su bienestar psicológico y social, así como en la prevención de la accidentabilidad, el tabaquismo y otras adicciones. Así mismo, contribuye también a detectar precozmente problemas de salud o situaciones de riesgo y aportarles instrumentos y recursos para que puedan afrontar los riesgos para su salud más comunes y frecuentes en estas edades. También pretende contribuir al desarrollo, en la población joven y adolescente, de las competencias básicas necesarias para su crecimiento personal, a lograr la igualdad educativa de todos los alumnos/as y su inserción social. En el presente estudio hemos seleccionado un caso, un IES de la localidad de Linares (Jaén) que tiene implantado el Programa Forma Joven y que se encuentra en una barriada marginal, donde el 90% de sus alumnos son de etnia gitana y se encuentran en riesgo de exclusión social.

Palabras clave: Educación para la Salud, Programa Forma Joven, inclusión educativa, calidad de vida.





INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un consenso básico acerca del papel destacado que la escuela y de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que puede jugar en la consecución de un futuro mejor, no ya como mero transmisor de conocimientos, sino como medio para enseñar a las personas a ser, a conocer, a hacer y a convivir, y por lo tanto, a disfrutar de salud y de calidad de vida (Delors, 1996). Ya en los años 60 las organizaciones internacionales como la UNESCO o la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), reclamaban que la salud debe de aprenderse en la escuela al igual que las demás ciencias sociales; de esta manera en julio de 1967, una declaración conjunta de la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación establecía la necesidad de una educación sanitaria (Turner, 1968).

Hasta el momento se han obtenido evidencias que aconsejan el desarrollo de estrategias adecuadas de promoción y educación para la salud en la escuela (Lobato & Lobato, 2006; Salvador, Suelves, & Puigdollers, 2008; UNESCO, 1996; UNICEF, 2009). Por un lado se ha demostrado la asociación entre mala salud y el déficit de aprendizaje; por otro lado diferentes estudios han llegado a la conclusión de que existe una estrecha relación entre la conducta orientada hacia la salud en la escuela y los resultados educativos.

Por otro lado podemos poner de manifiesto que la gran preocupación social por la salud y bienestar ha impulsado a los sistemas educativos en Europa, entre ellos al español, hacia hondas reformas educativas desarrolladas en los últimos años hacia la educación integral de las personas, la educación integral, la orientación de la educación para la vida, el pleno desarrollo de la persona en una sociedad compleja y la educación en valores, constituyendo todos ellos elementos centrales del debate de las diferentes leyes de la educación en nuestro país en el periodo democrático.

La vida de los alumnos de educación primaria, inserta en la adolescencia, es un periodo en el que hemos de considerar que la salud, bienestar y calidad de vida son dependientes de una compleja red de influencias en la vida de los alumnos y todos sus contextos fundamentales de desarrollo como son la escuela, la familia, los amigos y los entornos social y cultural. De este modo se proponen tres niveles de incidencia que denominan nivel macro, meso y micro (Schalock & Verdugo, 2003).

Así las circunstancias vitales de los niños, entre ellas de forma importante el contexto escolar, determinan de forma sustancial la capacidad de los niños para adquirir, mantener y desarrollar bienestar, calidad de vida y una buena salud (MSC-WHO, 2004).

En el año 1990, cuando se realizó el desarrollo legislativo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció, por primera vez de forma explícita, que la Promoción y la Educación para la Salud es un tema transversal que debe estar



La educación para la salud a través del programa forma joven como una herramienta de inclusión y mejora de la ...

presente en todas las áreas curriculares. Como ha estado presente en las siguientes reformas educativas.

Por todos estos motivos es importante la Educación y Promoción de la Salud desde la Escuela y la ESO.

El programa “Forma Joven” es una estrategia de salud para los adolescentes y jóvenes iniciada en 2001 por diferentes Consejerías de la Junta de Andalucía, en la que colaboran también otras instituciones y agentes sociales como ayuntamientos y/o asociaciones de madres y padres.

En esencia, la estrategia consiste en acercar las actividades de promoción de la salud y de prevención de los riesgos asociados a la salud, a los entornos donde conviven jóvenes y adolescentes y otorgarles, además, un papel activo y central en dichas actividades.

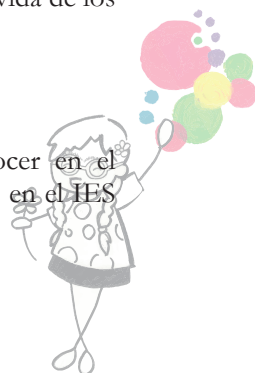
Forma Joven pretende capacitar a chicos y chicas para que elijan las opciones más saludables en cuanto a los estilos de vida: alimentación, actividad física, sexualidad, etc. y en cuanto a su bienestar psicológico y social, así como en la prevención de la accidentabilidad, el tabaquismo y otras adicciones. Contribuir al desarrollo, en la población joven y adolescente, de las competencias básicas necesarias para su crecimiento personal y social, especialmente en los aspectos relacionados con su salud física, psíquica y social y con la salud del entorno; contribuyendo también a detectar precozmente problemas de salud o situaciones de riesgo y aportarles instrumentos y recursos para que puedan afrontar los riesgos para su salud más comunes y frecuentes en estas edades. Se realizan actividades individuales y grupales sobre los temas más importantes relativos a la salud de la juventud, en las siguientes áreas: educación socio – emocional, estilos de vida saludables, sexualidad y relaciones igualitarias y prevención de los consumos.

La inscripción en el programa educativo compromete a los equipos directivos a modificar el proyecto educativo de centro con objeto de adecuarlo a las características y líneas generales del mismo, facilitando asimismo la realización de las actuaciones que incorpora.

Nos centraremos en el estudio de un caso de un IES de Linares (Jaén) que ha sido seleccionado por las características peculiares que le rodean, ya que se encuentra en una barriada marginal y el 90% del alumnado es de etnia gitana. También dispone de un punto Forma Joven, y nos ayudará a conocer la experiencia entre el alumnado sobre este programa educativo de promoción de la salud y mejora de la calidad de vida de los adolescentes. Este centro cuenta con una línea de ESO por curso.

OBJETIVOS

Como objetivo principal del presente trabajo pretendemos conocer en el alumnado que se encuentra matriculado durante el curso escolar 2016/2017 en el IES





y que ha participado en las actividades grupales y/o individuales del Programa Forma Joven si han adoptado estilos de vida más saludables para mejorar su calidad de vida y si le ha servido para mejorar su inclusión escolar y social.

También como objetivos secundarios pretendíamos:

- Analizar la temática de las asesorías individuales (educación socio – emocional, estilos de vida saludables, sexualidad y relaciones igualitarias y prevención de los consumos) para conocer qué problemas les preocupan.
- Conocer que actividades grupales proponen los alumnos del IES dentro de las 4 áreas temáticas del Programa Forma Joven, para implantarlas para los próximos cursos escolares.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Método y participantes

Para conocer y analizar cómo ha mejorado en el alumnado del IES si han adoptado estilos de vida más saludables para mejorar su calidad de vida tras participar en las diferentes actividades grupales e individuales del Programa Forma Joven hemos utilizado la metodología que responde al enfoque comunicativo crítico (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Dicha metodología no solamente busca la descripción y/o interpretación de la realidad, sino que pretende ayudar a transformar esa realidad. La metodología comunicativa crítica está basada en el diálogo igualitario entre la comunidad científica y las personas cuya realidad sea objeto de investigación, de manera que la propia investigación es el resultado de una pluralidad de voces (Touraine, Wieviorka y Flecha, 2004). Por todo ello, la investigación se enriquece gracias a las interpretaciones y experiencias de los “protagonistas” de la investigación. Los métodos y técnicas de recogida de datos que se han empleado han sido 8 Entrevistas en profundidad a alumnos, dos por cada curso de la ESO.

Para analizar la temática de las asesorías individuales que se han realizado durante el curso escolar 2016/2017 se ha utilizado los registros que los profesionales realizan de las mismas donde aparece el área temática (educación socio – emocional, estilos de vida saludables, sexualidad y relaciones igualitarias y prevención de los consumos) y el tema a abordar de la misma.

Para conocer que actividades grupales proponen los alumnos del IES dentro para implantarlas para los próximos cursos escolares se les pasó un cuestionario antes de finalizar del curso escolar.



EVIDENCIAS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Todos los alumnos del IES que han participado en las actividades grupales y/o individuales del Programa Forma Joven y que han sido entrevistados afirman que han adquirido hábitos de vida saludables, vamos a analizar por áreas temáticas del Programa:

- a) **Relacionadas con la alimentación y la actividad física:** Podemos evidenciar que comen más saludablemente y son menos sedentarios.

E02: “Como más sano, tomo menos bollería y chucherías, hago algo de ejercicio y he perdido peso”.

E03: “Antes solo desayunaba un vaso de leche antes de entrar en el Instituto y luego en el recreo me tomaba un RedBull con un dulce ahora desayuno en casa una tostada con tomate y un vaso de leche y luego en el recreo me tomo una pieza de fruta”.

E04: “Antes solo hacía 3 comidas (desayuno, comida y cena), ahora realizo 5 comidas (desayuno, a media mañana en el recreo, comida, merienda y cena) y como menos cantidad y con menos ansiedad, he perdido peso y me encuentro más guapa ... También salgo a caminar todos los días y varios días voy a baile”.

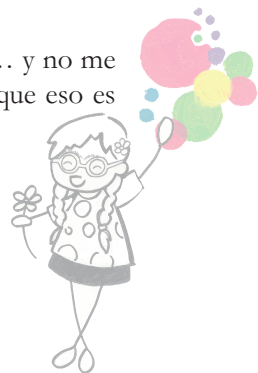
E05: “Antes iba casi todas las noches al Burguer King a comprarme un menú ahora voy menos, uno vez o dos veces por semana ... y no me suelo pedir las patatas fritas ... En casa suelo cenar verduras o ensaladas”

E6: “Antes no desayunaba para ir a clase, luego en el recreo me compraba un bocata y me tomaba bolsas de chucherías, ahora desayuno antes de salir de casa ... En el recreo intento jugar al fútbol con mis compañeros de clase”

E8: “Ahora suelo comer menos cantidad de comida, desde que nos dieron una charla sobre las raciones de comida suelo comer menos y más ensaladas”

- b) **Relacionados con la sexualidad y pareja:** Podemos evidenciar que han mejorado sus conocimientos sobre la sexualidad saludable, prevención de enfermedades de transmisión sexual

E01: “Mi novio era muy controlador y celoso, ... me miraba el móvil, ... y no me dejaba salir con cierta ropa, ... yo lo veía como algo normal ahora sé que eso es acoso”





Liderando investigación y prácticas inclusivas

E02: “Yo no sabía ponerme el preservativo, lo hacía mal, ... una vez se quedo dentro de la chica y tuvimos que ir a Urgencias, ahora se ponérmelo y retirarlo bien”

E04: “A mi chico no gusta usar condones para tener sexo, lo hacemos sin él, utilizábamos la técnica del marcha atrás y alguna vez me he tenido que tomar la pastilla del día después, desde las charlas estamos utilizando el preservativo en nuestras relaciones sexuales”.

E05: “Yo cuando tenía sexo pues antes iba al mete – saca ahora hago otras cosas para que mi pareja disfrute más del sexo, he aprendido cosas nuevas y hablo más con ella sobre qué le gusta y cómo le gusta”.

E07: “Yo desconocía que enfermedades se podían contagiar con el sexo, solo sabía lo del sida, pero no le veía riesgo, yo creía que me lo podía contagiar gente mayor que tiene mal aspecto, ahora conozco los riesgos”.

- c) **Frente a las adicciones como el Tabaco, el alcohol y otras drogas:** Podemos evidenciar que han mejorado sus conocimientos sobre las adicciones y algunos de ellos han descendido su consumo.

E02: “Todos los fines de semana cuando salíamos de botellón fumaba mucho y tomaba mucho alcohol nos comprábamos una botella de whisky para tres, ahora fumo menos y tomo menos alcohol”

E04: “Yo nunca he tomado drogas, pero tras la charla que nos dieron no creo que tome ninguna al conocer los efectos que producen y que enganchan, yo pensaba que no enganchaban tanto”

E05: “No sabía los efectos a largo plazo del tabaco, hace 4 meses que me he quitado de fumar gracias a la ayuda del enfermero que viene del centro de salud”

E07: “Yo antes fuma porros de forma continuada porque me habían dicho que no enganchaba y que no tenía riesgos que era como fumar tabaco, ... me relajaban mucho cuando estaba nervioso, ahora fumo de vez en cuando y trato de relajarme cuando estoy nervioso haciendo deporte en vez de fumarme un peta”

- d) **En cuanto a la Educación socio – Emocional e Inclusión:** Podemos evidenciar que han mejorado su autoestima y su inclusión escolar y social.

E01: “Me encuentro mejor cuando me miro al espejo, me gusto más, he perdido peso y he notado que los chicos se fijan más en mi, ... ligo más”



La educación para la salud a través del programa forma joven como una herramienta de inclusión y mejora de la ...

E02: “Me relaciono más con payos y payas antes no solía hacerlo por tener prejuicios porque pensaban que me iban a discriminar por ser gitano”

E04: “Yo antes suspendía mucho porque no le veía utilidad a los estudios y faltaba mucho para ayudarle a mi papa en el mercadillo, ahora me he dado cuenta que quiero estudiar y trabajar por mi cuenta, ganar mi dinero y no en el mercadillo”

E05: “ Cuando voy al gym trato de relacionarme con otros tíos y tías que no son gitanos y hablamos de deporte, con alguna chica he quedado después del gym para correr o salir a pasear”

En cuanto a las intervenciones individuales a través de las asesorías con profesionales sanitarios durante el curso escolar 2016/2017 se han realizado un total de 179, de las cuales 142 versaban sobre la sexualidad y las relaciones igualitarias, lo que representa un total de 79,32% del total. Si analizamos las temáticas de estas intervenciones individuales, 107 estaban relacionadas con sobre el uso de los métodos anticonceptivos (75,35%), 26 relacionadas con relaciones de pareja (18,30%) y 9 sobre la homosexualidad (6,35%).

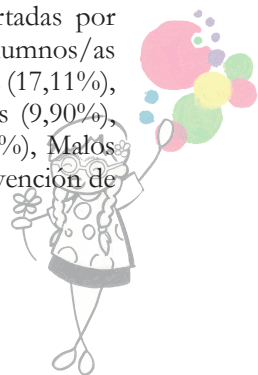
24 de las Asesorías individuales estaban relacionadas con la alimentación y la actividad física, lo que representan un 13,40% del total. Si analizamos las temáticas de estas intervenciones individuales, 19 estaban relacionadas con dudas sobre la alimentación (79,17%) y 5 relacionadas con la actividad física (20,83%)

8 de las Asesorías individuales estaban relacionadas con las adicciones: Tabaco, alcohol y otras drogas, lo que representan un 4,46% del total. Si analizamos las temáticas de estas intervenciones individuales, 5 estaban relacionadas con el tabaco (62,5%), 2 estaban relacionadas con el alcohol (25%) y 1 estaban relacionadas con otras drogas (12,5%).

5 de las Asesorías individuales estaban relacionadas con la Educación socio – Emocional e Inclusión, lo que representan un 2,79% del total. Si analizamos las temáticas de estas intervenciones individuales, 4 estaban relacionadas con la educación socio – emocional (75%) y 1 estaba relacionada con la inclusión (25%).

Los alumnos participantes en el Programa Forma Joven han aportado un total de 111 propuestas de nuevas actividades grupales para los próximos cursos aparecen:

Los trastornos alimentarios (Obesidad, Anorexia y Bulimia) aportadas por 40 alumnos/as (36%), seguidas de Bulling y ciberacoso aportados por 23 alumnos/as (20,72%), cómo aceptar la ruptura de una pareja aportados por 19 alumnos/as (17,11%), Cómo mejorar las relaciones con los padres aportados por 11 alumnos/as (9,90%), Consejos para mejorar el aspecto físico aportados por 9 alumnos/as (8,10%), Malos tratos y medidas cuando aparecen aportados por 5 alumnos/as (4,5%) y Prevención de





accidentes (seguridad vial más prevención de accidentes domésticos) aportados por 4 alumnos/as (3,60%).

CONCLUSIONES

Todos los alumnos señalan que han modificado y han adquirido hábitos de vida más saludables gracias a las intervenciones grupales e individuales del Programa Forma Joven. También que le ha ayudado en su inclusión educativa y social.

En cuanto a las intervenciones individuales a través de las asesorías con profesionales sanitarios más del 80% versan sobre la sexualidad y las relaciones igualitarias, y el gran número de las temáticas de las mismas, más del 75% son sobre el uso de los métodos anticonceptivos, un 18% relacionadas con relaciones de pareja y un 6% sobre la homosexualidad. Por lo que la sexualidad y las relaciones igualitarias es lo que más le preocupa a los adolescentes que acuden a las asesorías individuales.

Más del 13% de las asesorías individuales versan sobre el área temática de la alimentación y la actividad física, seguidas de las relacionadas con el tabaco, alcohol y otras drogas con más del 4% del total y por último con casi el 3% del total las relacionadas con Educación socio – Emocional e Inclusión.

Los alumnos han realizado 111 propuestas de nuevas actividades grupales para los próximos cursos aparecen agrupándose en las siguientes: trastornos alimentarios (Obesidad, Anorexia y Bulimia) con un 36%, seguidas de Bulling y ciberacoso con un 20,72%, cómo aceptar la ruptura de una pareja con un 17,11%, cómo mejorar las relaciones con los padres con un 9,90%, consejos para mejorar el aspecto físico con un 8,10%, Malos tratos y medidas cuando aparecen con un 4,5% y la prevención de accidentes (seguridad vial más prevención de accidentes domésticos) con un 3,60%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors, J. (1996). In Unesco (Ed.), *La educación encierra un tesoro. informe a la unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana; París: Unesco.

Escuela Andaluza de Salud Pública (2009). *GUÍA Forma Joven: una estrategia de salud para adolescentes y jóvenes de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Ministerio de Sanidad y Consumo. (2008). *Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en Promoción y Educación para la Salud en la Escuela en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Dirección General de Salud Pública.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio*



La educación para la salud a través del programa forma joven como una herramienta de inclusión y mejora de la ...

HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

OMS. (1983). Nuevos métodos de educación sanitaria en la atención primaria de salud. informe de un comité de expertos. serie de informes técnicos. (Nº 690 ed.). Ginebra: OMS.

OMS. (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Retrieved from <http://www.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf>

OMS. (1986). Health promotion. A discussion document on the concepts and principles. Ginebra: OMS.



MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL USO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

FERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MIGUEL¹, AGUILAR PARRA, JOSÉ MANUEL²

Universidad de Almería, España
jfc105@ual.es, jmaguilar@ual.es

Resumen. Los sistemas educativos actuales suelen recurrir, en un intento de facilitar el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, al empleo de un amplio abanico de programas educativos y estrategias formativas con las que intentan evitar que aparezcan conductas socialmente desadaptativas. Entre estos programas y estrategias de intervención que se vienen desarrollando, en los últimos años la comunidad científica comienza a reconocer los beneficios derivados de trabajar con estos colectivos programas de naturaleza educativa y formativa, siendo los más significativos la adquisición de un amplio abanico de valores y actitudes personales, sociales y comunitarias (empatía, solidaridad, tolerancia, cooperación, sacrificio, autoestima, autocontrol, etc.) que facilitan su plena y efectiva integración en las estructuras sociocomunitarias. Para realizar buenas investigaciones dentro de este ámbito, por tanto, resulta imprescindible determinar todas aquellas variables y factores que se encuentran presentes en estos programas educativos y actividades formativas. Por lo tanto, en el presente estudio se analizan los principales trabajos desarrollados sobre la temática objeto de estudio, con la intención de analizar y describir las variables que están presentes en los programas educativos y formativos, así como los beneficios que pueden reportar a los alumnos/as que se acaben convirtiendo en sus usuarios habituales. De esta manera, es posible delimitar el punto desde el que habrán de partir las sucesivas investigaciones empíricas y programas educativos que traten de gestionar la mejora y el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social.

Palabras clave: Menores en riesgo de exclusión social, programas educativos, habilidades de interacción social, entorno social y comunitario, educación.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Últimamente, los sistemas educativos vienen asistiendo a un incremento en sus aulas de alumnos/as provenientes de entornos sociocomunitarios y familiares deprimidos, lo que les dificulta sus interacciones sociocomunitarias, una situación que amenaza con dinamitar las principales estructuras de dichos entramados sociocomunitarios, sobre todo si se tiene en cuenta que los sistemas educativos han de garantizar que todos estos menores sean conveniente formados, a fin de que puedan integrarse en sus entramados sociocomunitarios y disponer de los recursos metodológicos y procedimentales que les posibiliten contribuir a su crecimiento y mejora (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra y Álvarez, 2013).

El incremento de las habilidades de interacción sociocomunitaria del alumnado en riesgo de exclusión social se presenta como un exigente proceso que es conveniente planificar para que logre reconducir su vida sociocomunitaria. Esta circunstancia ha generado frecuentes quebraderos de cabeza a las administraciones educativas, alumbrando diversos programas de intervención, con orientaciones metodológicas y procedimentales bastante dispares, aunque coincidentes al destacar la conveniencia de hacer hincapié en la mejora y en la consolidación de los aspectos educativos y formativos de dichos alumnos/as (Fernández-Campoy, 2008).

Hoy pocos investigadores se atreven a cuestionar que la educación ocupa un lugar destacado en los principales programas y estrategias formativas que se vienen implementando para tratar de mejorar e incrementar las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social porque, como ha demostrado el conocimiento científico, lo que se persigue, en la mayoría de ellos, es intentar formar a los alumnos/as para que logren erradicar todas aquellas conductas que distorsionan la calidad y la efectividad de sus interacciones sociocomunitarias (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013).

En concordancia con los postulados defendidos por investigadores como Pardo (2008), resulta pertinente hacer hincapié en el hecho de que son muchas las instituciones y organismos que comienzan a reconocer el valor de los programas educativos y formativos como instrumentos para el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, al lograr fortalecer los principales mecanismos de cohesión sociocomunitaria y atenuar las desigualdades sociales que posibiliten la lucha contra la exclusión social y comunitaria.

A grandes rasgos, y como bien corroboran Alpízar, Calvo, Garita, Méndez, Mora, Loíra y Varela (2010), es posible afirmar que la educación se puede convertir en un importante instrumento, no sólo para desarrollar y mejorar diversos aspectos cognitivos y de interacción sociocomunitaria, sino también para consolidar en sus usuarios importantes valores éticos y morales que les van a facilitar su integración social y comunitaria. Entre dichos valores es posible destacar los siguientes:



Mejora de las habilidades sociales del alumnado en riesgo de exclusión social a través del uso de programas...

- Empatía.
- Solidaridad.
- Tolerancia.
- Autocontrol.

En definitiva, parece claro que los programas educativos y formativos no solamente emergen como un extraordinario recurso educativo que favorece el desarrollo de valores ampliamente aceptados y que limita la aparición de otro tipo de valores que gozan de un gran desprestigio social y comunitario, sino que también configuran un ambiente propicio para el desarrollo de aspectos cognitivos y actitudinales que van a proporcionar a sus usuarios los recursos metodológicos y procedimentales para que puedan convertirse en ciudadanos activos que contribuyan a la transformación y a la mejora de los principales entramados sociocomunitarios (Ortega y Del Rey, 2006).

OBJETIVOS

Descubrir el papel que el conocimiento científico atribuye a los programas educativos y formativos como instrumentos para el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social.

Analizar aquellos elementos que están presentes en los programas educativos y formativos que se suelen implementar para mejorar las habilidades de interacción social que posee el alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Muestra.

Para configurar la muestra del estudio, se procedió a la realización de una completa revisión de la literatura científica especializada en el análisis de las potencialidades de los programas educativos y formativos para la mejora de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social.

Instrumentos.

Para recopilar los datos del estudio se han analizado las publicaciones científicas especializadas en la temática que se aborda en el estudio, publicaciones proporcionadas por las bibliotecas científicas y la red telemática de internet.





Procedimiento.

En primer lugar, se visitaron varias bibliotecas científicas y se consultaron los documentos técnicos presentes en internet, con la idea de determinar la manera en la que los programas y estrategias educativas y formativas pueden mejorar las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, así como la forma en la que su implementación puede ayudar a enriquecer la calidad de las interacciones sociocomunitarias que éste acabe implementando y, en última instancia, las principales características de los programas educativos y formativos que se implementan para que el alumnado en riesgo de exclusión social adquiera un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales que les permita adoptar eficientes conductas sociocomunitarias que limiten su riesgo de exclusión social.

En una segunda fase, se analizaron los datos recopilados durante la fase de implementación del estudio.

Por último, se ha elaborado un informe con los resultados y conclusiones más significativas del estudio.

Análisis de datos.

El enfoque metodológico empleado en el estudio ha sido de corte cualitativo con instrumentos descriptivos, como son los estudios científicos que han analizado la manera en la que los programas y estrategias educativas y formativas pueden contribuir a incrementar las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, así como la forma en la que su implementación puede mejorar los niveles de calidad de las interacciones sociocomunitarias que éste acabe articulando e implementando en el seno de los entramados sociocomunitarios y las principales características de los programas educativos y formativos que se vienen desarrollando para que el alumnado en riesgo de exclusión social logre adquirir un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales que les permita adoptar eficientes interacciones sociocomunitarias que les ayuden a limitar su riesgo de exclusión social, todo ello con la intención de conseguir una interpretación significativa y contextualizada de los datos recabados en el estudio (Buendía, 1999).

EVIDENCIAS

Una de las principales problemáticas que afrontan los sistemas educativos es el incremento en sus aulas de alumnado en riesgo de exclusión social, una situación que obstaculiza el desarrollo de sus dinámicas académicas y convivenciales. En paralelo a esta problemática, también es conveniente resaltar la idea de que dichos sistemas educativos tienen la responsabilidad de garantizar que todos estos alumnos/as sean convenientemente formados para dotarles de los elementos y recursos metodológicos y procedimentales que les posibiliten participar convenientemente en los entramados sociocomunitarios, contribuyendo a su correcto desarrollo (Blatier, 2002).



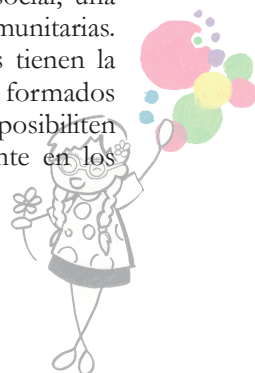
La mejora y el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social va a requerir de un exhaustivo mecanismo de planificación, a fin de que logre reconducir su vida sociocomunitaria. Esta empresa ha generado enormes procesos de análisis a los responsables de las administraciones con competencias en materia educativa, así como distintas formas de entender los aspectos más destacados de dicho proceso, lo que, a su vez, ha dado lugar al desarrollo de un amplio abanico de programas de intervención, con orientaciones metodológicas y procedimentales bastante dispares entre sí, aunque con ciertos puntos de coincidencia, sobre todo, a la hora de destacar la conveniencia de centrar la atención en los aspectos educativos y formativos de dicho colectivo de alumnos/as (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Domínguez, Rueda-Rosas y Lozano, 2017).

Lo que parece claro es que la educación emerge como un destacado componente que acaba jugando un trascendental papel en la mayoría de los programas y estrategias de incremento de las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social que se vienen desarrollando e implementando en la actualidad porque, como ha constatado la investigación, lo que se persigue, en la mayoría de ellos, es formar al alumnado en riesgo de exclusión social para que erradique todas aquellas conductas que han contribuido a distorsionar la calidad y la efectividad de sus interacciones sociocomunitarias, como la mejor estrategia para articular conductas sociocomunitarias ampliamente aceptadas que le facilite su rápido y efectivo proceso de integración en las principales estructuras de los entramados sociocomunitarios de los países desarrollados (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Lorenzo-Torrecillas y Alcaraz-Ibáñez, 2016).

A día de hoy son muchos los organismos que han empezado a implementar los programas educativos y formativos, al reconocer su valor como agentes de incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, dadas sus contribuciones para la consolidación de los mecanismos de cohesión sociocomunitaria, a la misma vez que logran atenuar las principales desigualdades sociales y comunitarias, con lo que acaban abonando el terreno para la creación de las condiciones que posibilitan luchar contra la exclusión social y comunitaria de los colectivos sociales más desfavorecidos (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Lorenzo-Torrecillas y Salguero, 2016).

CONCLUSIONES

Si algo preocupa a los sistemas educativos de los países desarrollados es el progresivo incremento en las aulas de alumnado en riesgo de exclusión social, una situación que amenaza con poner en jaque a las estructuras sociocomunitarias. Junto a esta situación no se puede obviar que dichos sistemas educativos tienen la responsabilidad de garantizar que todos estos alumnos/as sean convenientemente formados para que obtengan los recursos metodológicos y procedimentales que les posibiliten integrarse en los entramados sociocomunitarios y participar adecuadamente en los





mismos, contribuyendo a su correcto desarrollo, crecimiento y mejora (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra y López-Liria, 2015).

El proceso de incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social emerge como un complejo proceso que va a requerir de un coherente mecanismo de planificación para ayudarles a reconducir su vida sociocomunitaria. Esta ingente responsabilidad ha provocado frecuentes quebraderos de cabeza a los responsables de las administraciones educativas, así como distintas formas de gestionar los principales aspectos de dicho proceso, lo que, a su vez, ha dado lugar al desarrollo de un amplio abanico de estrategias y de programas de intervención, con orientaciones metodológicas y procedimentales dispares, aunque con ciertos puntos coincidentes, en especial, a la hora de destacar la necesidad de concentrar su intervención en el desarrollo y en la consolidación de los aspectos educativos y formativos de dicho colectivo de alumnos/as (Perea, Calvo y Anguiano, 2010).

Si se pone el acento en los elementos definitorios de los programas y estrategias de intervención, anteriormente analizadas, resulta inevitable considerar a la educación como un destacado componente de los programas y estrategias de incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social que se vienen desarrollando a día de hoy porque, lo que se persigue, en la mayoría de los mismos, es formar a los alumnos/as en riesgo de exclusión social para que logren erradicar aquellas conductas que les han ayudado a distorsionar la calidad de sus interacciones sociocomunitarias, como la mejor estrategia para configurar conductas sociocomunitarias adecuadas que les facilite un efectivo proceso de integración en las principales estructuras sociocomunitarias de los países desarrollados (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012).

Sobre la base de la estructura metodológica de las estrategias de intervención, resulta conveniente puntualizar que son muchos los organismos que empiezan a adoptar los programas educativos y formativos, al reconocer su valor como agentes de incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, dadas sus contribuciones para el fortalecimiento de los principales mecanismos de cohesión sociocomunitaria, así como para atenuar las principales desigualdades sociocomunitarias, asegurando la creación de las condiciones propiciatorias para luchar contra la exclusión social y comunitaria de los colectivos sociales desfavorecidos (Castaño, 2006).

En última instancia, parece conveniente concluir el estudio estableciendo que los programas educativos y formativos, además de revelarse como un extraordinario recurso didáctico y metodológico que posibilita el desarrollo de valores ampliamente reconocidos por los contextos sociocomunitarios, también logran limitar la aparición de otro tipo de valores que tienen muy mala prensa sociocomunitaria, con lo que acaban conformando un escenario propicio para la configuración de diversos aspectos cognitivos y actitudinales que resultarán capitales para proporcionar a sus usuarios habituales los recursos metodológicos y procedimentales necesarios para que se conviertan en ciudadanos activos que contribuyan a la mejora de las estructuras sociocomunitarias



(Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Trigueros, Manzano-León y Alcaraz-Ibáñez, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPÍZAR, D., CALVO, S., GARITA, M., MÉNDEZ, M., MORA, A., LOÍRA, D. Y VARELA, T. (2010). Importancia de inculcar valores en menores de edad como prevención de la violencia. *Revista de Medicina Legal*, 28(1), 31-37.

BLATIER, C. (2002). *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*. Grenoble: Editorial Presses Universitaires de Grenoble.

BUENDÍA, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

CASTAÑO, M. E. (2006). Otra forma de resolver conflictos. *El busgoso*, 5(2), 54-57.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2008). *La integración de sujetos inadaptados socialmente. Un estudio de caso: El centro de menores "Tierras de Oria"*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y ÁLVAREZ, J. (2013). La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores "Tierras de Oria". *Revista de Educación*, 360(1), 211-242.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y LÓPEZ-LIRIA, R. (2015). El perfil del menor infractor desde la teoría científica. *III Congreso Internacional sobre Intervención Social y Educativa en Grupos Vulnerables, celebrado en Almería los días 25, 26 y 27 de Noviembre de 2015*.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., ÁLVAREZ, J., PÉREZ-GALLARDO, E. R. Y SALGUERO, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 131-138.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., DOMÍNGUEZ, J. C., RUEDA-ROSAS, P. Y LOZANO, M. C. (2017). La relevancia de los programas educativos y formativos como elementos favorecedores del proceso de reinserción social y laboral de los menores infractores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 405-416.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., LORENZO-TORRECILLAS, J. J. Y ALCARAZ-IBÁÑEZ, M. (2016). Analizando las principales señas de identidad de los Procesos de Intervención Socioeducativa que se suelen aplicar a los menores infractores (pp. 415-421). En Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Martos, A., Simón, M. M. y Barragán, A. B. (Comps.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar (Volumen II)*. Almería: ASUNIVEP.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., LORENZO-TORRECILLAS, J. J. Y SALGUERO, D. (2016). El valor de los programas deportivos y de actividad física como agentes de reinserción social de los menores infractores (pp. 72-83). En Gallego, J., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J. y Martínez-Luque, D. (Edits.). *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., TRIGUEROS, R., MANZANO-LEÓN, A. Y ALCARAZ-IBÁÑEZ, M. (2015). Prevención de la conducta antisocial a través de la práctica de actividad física y deportiva. En Gallego, J., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J. M. y Cangas, A. J. (Edits.). *IV Congreso Internacional de Deporte Inclusivo*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- MARTÍNEZ, B., MUSITU, G., AMADOR, L. V. Y MONREAL, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2(1), 12-25.
- PARDO, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Alquila y Los Ángeles*. Madrid: Editorial de la Universidad Politécnica de Madrid.
- PEREA, M. B., CALVO, A. L. Y ANGUIANO, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 58(2), 72-81.



INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y VOCACIONAL

LOZANO GARCÍA, MARÍA¹, MARTÍNEZ GARCÍA, INMACULADA²

¹e-mail: marialozanogarc@gmail.com

²Universidad de Sevilla, España

e-mail: inmamartinez@us.es

Resumen. El desarrollo de una actividad profesional ofrece la posibilidad de disfrutar de independencia personal y económica, así como ayuda a la creación de la identidad. En especial, haciendo referencia a las personas con discapacidad, el desempeño de un trabajo ofrece a este colectivo la oportunidad de integración social y de sentirse reconocido y útil, aumentando así su autoestima y motivación. Partiendo de esta realidad, el objetivo de esta investigación es analizar las percepciones que tienen las personas con discapacidad intelectual sobre la inserción laboral y los servicios de orientación para ofrecer propuestas de acción que favorezcan su inserción sociolaboral. Se ha realizado un estudio de caso acompañado de propuestas de acción basadas en prácticas innovadoras inclusivas siguiendo el proceso de investigación acción. Para la recogida de datos se ha diseñado una entrevista semiestructurada realizada a 8 usuarios con discapacidad mental pertenecientes a una asociación. Los resultados han sido analizados siguiendo la Teoría Fundamentada. Estos muestran que los usuarios están motivados para desempeñar un empleo, sin embargo, no se perciben con las mismas oportunidades. Asimismo, demandan servicios de orientación específicos que partan de sus necesidades y favorezcan su integración laboral. A partir de estos resultados se realizan propuestas de acción basadas en los principios de la orientación profesional y vocacional en las que los participantes podrán desarrollar competencias para la búsqueda de empleo y para su posterior desempeño laboral, basándonos en la idea del proyecto profesional y vital y partiendo de sus motivaciones y vocación.

Palabras clave: inclusión sociolaboral, orientación profesional y vocacional, discapacidad, empleo.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Uno de los aspectos más relevantes de la vida de las personas es el desarrollo de la actividad profesional a través del ejercicio de un empleo. Este hecho ofrece la posibilidad de disfrutar de una independencia económica y personal, así como de conseguir un estatus social a través del que creará su identidad. El trabajo como tal cumple una función social, es una de las bases para acceder al estado de bienestar. Este ofrece a las personas la capacidad de integración en el contexto en el que viven y se desenvuelven, así como también les permite contar con el reconocimiento de un determinado colectivo y el poder sentirse útiles al desempeñar una tarea (Sobrado & Cortés, 2009). Sin embargo, los estereotipos y prejuicios de la sociedad actual en ocasiones obstaculizan el desarrollo de la carrera profesional de algunos colectivos como es la población con discapacidad, además de provocar una resistencia al cambio y la adaptación de los puestos de trabajo para hacer posible el desempeño profesional de los mismos (Sánchez, 2013). Por este motivo, el proceso por el que este colectivo debe transcurrir para llegar a la emancipación es muy complejo (Pallisera, Fullana, Martín & Vilá, 2013).

En concreto en esta investigación nos vamos a centrar en la población con discapacidad intelectual. Esta ha estado expuesta de manera tradicional a la desigualdad laboral y social debido a los prejuicios existentes, al encontrarnos con un mercado laboral en el que prima la productividad de las empresas. A pesar de que en las últimas décadas han aparecido numerosas asociaciones y legislación cuyo objetivo es favorecer la inclusión social de este colectivo, además programas destinados y pensados para el mismo, aún continua la desigualdad a la hora de encontrar un empleo que les permita trabajar e implicarse en la vida adulta, permitiéndoles relacionarse satisfactoriamente con otras personas, creando relaciones socio-afectivas que favorecen la inclusión y su transición a la adultez (Kortering & Kohler, 2009; Martínez, 2002; Pallisera et al., 2013) y favoreciendo su integración social.

Tal y como hemos comentado, el trabajo es muy relevante para cualquier persona, pero en especial para las personas con discapacidad intelectual. Como nos cuentan Sobrado y Cortés (2009), no se trata de una mera cuestión de inserción laboral, si no que va más allá, se trata de su formación permanente a través de la cual consigan una satisfacción y realización personal. Se hace cada vez más necesario escuchar los intereses y motivaciones de estas personas y buscar sectores de empleo cuya formación y trabajo estén vinculados con sus potencialidades y capacidades y donde puedan desempeñar su vocación. Es necesario tener en cuenta que todos los tipos de discapacidad no presentan las mismas dificultades en cuanto a integración laboral se refiere. La discapacidad intelectual necesita adaptaciones más profundas a nivel cognitivo que la discapacidad de tipo motriz o sensorial (Alba y Moreno, 2004). Por tanto, especialmente en este colectivo, la orientación profesional y vocacional se hace imprescindible como forma de ayuda y guía al usuario, para que este aprende a hacer balance de sus competencias (adquiridas y por adquirir) y las demandas laborales. Autores como Cejido, Cerrillo y Marín (2009) subrayan la relevancia de la orientación y el apoyo específico a este tipo



de población en el proceso de búsqueda de empleo en su estudio sobre perspectivas laborales de personas con discapacidad intelectual quienes, según los autores, cuentan con unas expectativas muy altas en cuanto a encontrar un empleo. Entendemos que este colectivo en concreto necesita de la orientación para poder optar a un trabajo, concretamente, que ésta sea ese puente para conseguir un empleo con apoyo, el cual les permita integrarse en la labor de su trabajo y normalizar su situación laboral junto a los demás ámbitos de su vida (Vilà, Pallisera & Fullana, 2012; Polo & López, 2011). De ahí la importancia de las experiencias llevadas a cabo en materia de orientación profesional y vocacional en personas con discapacidad intelectual, las cuales se basan en la creación de centros ocupacionales de empleo para hacer posible su integración laboral (Fernandez e Iglesias, 1999; Ibáñez y Mudarra, 2007). Bajo este punto de vista surgen programas de orientación profesional y vocacional como son como los de Orientación Laboral de la fundación ONCE, IDEAL, La Caixa o Andalucía Orienta, los cuales persiguen objetivos como: análisis de probabilidad real de empleo, realización de itinerarios personalizados de inserción, apoyo al empleo e información sobre el mercado de trabajo entre otros. Sin embargo, aun contando con programas de acompañamiento del demandante durante el proceso de búsqueda de empleo, se hace necesario realizar prácticas innovadoras de inclusión, para aumentar el número de personas con discapacidad intelectual que finalmente consiguen un empleo. En este sentido se desarrolla el programa de la *Fundación Carmen Pardo-Valcarce* el cual, a través de acciones de mentoring, coaching y tutorías, han promocionado la empleabilidad de jóvenes con discapacidad intelectual. Sin embargo, A pesar de estas medidas, es necesario seguir investigando sobre las necesidades de este colectivo para poder diseñar propuestas concretas que partan de la idea de prácticas innovadoras inclusivas y que faciliten su tránsito al mundo laboral.

OBJETIVOS

A través de esta investigación se pretende realizar un análisis de las percepciones que tienen las personas con discapacidad intelectual, en concreto de grado 1 y 2 (leve y moderada) sobre el proceso de inserción laboral y los servicios de orientación profesional y vocacional existentes. A partir de esta detección de necesidades se realiza una propuesta de acción. Los objetivos específicos son:

- Comprender el papel que juega el trabajo para la inclusión social de este colectivo.
- Identificar sus motivaciones hacia el empleo.
- Estudiar la percepción que tiene sobre los Servicios de Orientación Profesional.
- Diseñar prácticas innovadoras inclusivas basadas en el fomento de la orientación profesional y vocacional en el colectivo con discapacidad intelectual.





DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación hemos realizado un estudio de caso (Yin, 2014) basándonos en un contexto que se ha estudiado en profundidad y para el que posteriormente se han diseñado las propuestas de acción. Se ha realizado una investigación de corte cualitativo en la que nos basaremos en las percepciones de los participantes, recopilando información de tipo subjetivo y sin generalizar los resultados (Jiménez-Chaves, 2012), aspectos clave para y para diseñar propuestas de acción futuras basadas en prácticas innovadoras inclusivas que estén adaptadas a los mismos, siguiendo el proceso de investigación-acción (Sandín, 2010).

Participantes: el estudio del caso

La investigación se ha llevado a cabo en una asociación sin ánimo de lucro. Su objetivo es ofrecer información y apoyo a personas con cualquier tipo de discapacidad y a sus familiares. Esta cuenta con un equipo multidisciplinar y ofrece sus servicios, entre otras personas, a un total de 20 usuarios con discapacidad psíquica que acuden al centro de manera diaria. Para la realización de este estudio hemos seleccionado a ocho participantes (5 mujeres y 3 hombres) que cuentan con una discapacidad intelectual de grado 1 o 2 con una media de edad de 32,88 años y de los cuales cuatro se encuentran trabajando en la actualidad. Se ha hecho uso de un muestreo por conveniencia teniendo en cuenta los destinatarios de las propuestas de intervención futuras y las necesidades del contexto.

Instrumentos de recogida de datos: la entrevista semiestructurada

Se ha hecho uso de la entrevista semiestructurada debido su flexibilidad y su direccionalidad (Kvale, 2011). Está formada por tres bloques de contenido atendiendo a los objetivos del estudio que son los siguientes: *tu situación actual en el mundo laboral, el proceso de búsqueda de empleo y las impresiones sobre los Servicios de Orientación Profesional para personas con dificultades de inserción laboral.*

Fases de la investigación

En la *primera fase* de la investigación se realiza un primer acercamiento a la asociación a través de un estudio de campo para el conocimiento del contexto y la selección de los participantes. La *segunda fase* está destinada a la recogida de datos a través de las entrevistas y la *tercera* es de análisis de datos y establecimiento de conclusiones que guiarán la posterior intervención. Se culmina con el diseño de propuestas de acción partiendo de las necesidades detectadas y buscando el desarrollo de prácticas innovadoras inclusivas.



Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de los datos nos hemos basado en la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), para ello se han codificado las entrevistas haciendo uso de un sistema de categorías establecido tomando como referencia los objetivos del estudio. Para la codificación y el análisis se ha hecho uso del programa informático NVIVO.

EVIDENCIAS

A continuación se presentarán los resultados obtenidos fruto de la recogida de datos que servirá de análisis de necesidades para la propuesta de intervención futura. Haciendo referencia al **significado que el hecho de trabajar** tiene para este colectivo y sus perspectivas hacia el empleo, a través de sus testimonios se puede observar cómo el hecho de trabajar se relaciona con la independencia económica y familiar y con poder llevar a cabo unos planes de futuro. Los participantes establecen que el trabajo les ayuda a sentirse útiles y reconocidos, aspectos vinculados con su autoestima y motivación. Algunos ejemplos de los testimonios son los siguientes:

“Pues que así puedo ganar dinero para un futuro y también lo mismo de un empleo, para el día de mañana tener una casa y una familia, porque si gano dinero puedo tener independencia” (E3)

“Pues para mí trabajar significa todo, porque yo estoy en mi casa y no hago nada y me gustaría aprender a trabajar y el significado de trabajar en algún lado para yo tener motivación para yo levantarme la cama (E5)

“Pues trabajar es sentirte útil haciendo un trabajo. O que te digan lo bien que lo has hecho” (E9)

De esta forma podemos afirmar que los participantes entrevistados cuentan con unas perspectivas hacia el trabajo positivas, ya que este les hace sentirse útiles y conciben la formación como base para conseguir un trabajo que les motive. Muestran una alta **motivación hacia el trabajo** y comentan que tienen ganas de desempeñar un empleo además de que, en algunos casos, poseen cierta experiencia y cualificación, lo que muestra que se encuentran preparados para ello.

“Yo he estudiado un módulo de PCPI y he hecho prácticas en los Servicios Sociales” (E6)

Haciendo referencia al tipo de empleo, se encuentran motivados para conseguir un **empleo orientado hacia su vocación**, teniendo una idea clara del tipo de empleo que les gustaría ejercer y muestran interés por desempeñar labores que deban desempeñar en equipo. Con esto podemos ver cómo prefieren establecer relaciones interpersonales y sentirse incluidos dentro de un grupo.

“Me gusta trabajar en grupo, porque así la verdad que puedo comentar cosas a mis compañeros y ellos a mí las suyas, compartiendo así cosas” (E3)

Sin embargo, los participantes hacen referencia a que en su trayectoria profesional y vital se han encontrado con **dificultades y obstáculos** en el momento de acceder a





Liderando investigación y prácticas inclusivas

un puesto de trabajo. Estas se relacionan con su discapacidad y la percepción que tienen de ella. Muchos no se piensan capaces de desempeñar un puesto de trabajo por dos motivos, algunos porque se sienten limitados y otros porque perciben que socialmente no cuentan con las mismas oportunidades, encontrando en la discapacidad el principal impedimento para encontrar un empleo.

“Cualquier trabajo no vale para nosotros” (E2)

“Muy poquita gente quiere tenernos en cuenta a las personas con discapacidad para trabajar y que estaría bien que se les oyese alguna vez” (E8)

En relación al **proceso de búsqueda de empleo** que han seguido, la mayoría han hecho uso de las TICs par la búsqueda de empleo, también han acudido a talleres formativos u otros servicios aunque de manera no fructífera.

“Por internet, voy a la oficina y pregunto, a la de Andalucía orienta. Me meto en google y pongo buscar trabajo de lo que yo quiero y ya me salen las páginas” (E2)

“Pues se me algunas páginas para buscar empleo y todo eso, pero al final no me sirve, porque yo echo el curriculum pero no me llaman” (E5)

Haciendo referencia a la **percepción que tienen de los Servicios de Orientación para el Empleo** y su nivel de satisfacción con los mismos, a través de las entrevistas se puede comprobar que, de manera general, los usuarios los desconocen. Sin embargo, muchos de ellos cuentan con experiencia con profesionales de la orientación que les han atendido en algún momento de su trayectoria vital. A pesar de ello se encuentran descontentos con los servicios ofrecidos ya que piensan que las orientaciones que les han dado están acordes con sus motivaciones, preferencias y vocación y tampoco les ayudan a conseguir su inserción en el mundo laboral.

“Bueno hay veces que sí y veces que no. Primero te buscan trabajo pero luego llego a la entrevista y no te cogen. Te hacen la entrevista y el principio te dicen que sí, pero luego ya te dicen que no” (E7)

Haciendo referencia a las **demandas y necesidades**, los usuarios demandan un servicio específico para este colectivo que les ofrezca información sobre empleo a través de talleres o cursos, pero también piden que exista empatía por parte de los profesionales que ofrezcan los servicios de la orientación para comprender su complicada situación a la hora de conseguir un empleo hoy día, sus necesidades y que favorezcan la integración social.

“Que me den consejos para trabajar, que me dé información sobre que tengo que hacer. Me gustaría que me atendiesen bien, con respeto y educación. Pues que yo tengo muchas dudas y a ver si me dan consejo o información sobre lo que yo quiero saber. Por ejemplo si hay becas, ayudas, cursos” (E4)

“Me gustaría que hubiese uno especial para personas con discapacidad porque así nos entenderían la situación que estamos pasando” (E5)



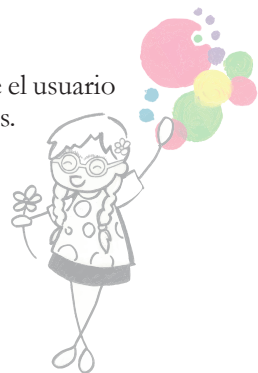
“Que vayan a preguntar si hay prácticas o trabajo y te orienten hacia lo que tú vayas a buscar. Con que hagan eso estarían ya muy bien. Ah bueno, que integren a personas con discapacidad estaría muy bien” (E9)

CONCLUSIONES

Los resultados ponen en evidencia que las personas entrevistadas poseen unas perspectivas hacia el empleo positivas, quieren seguir aprendiendo y realizando tareas con el objetivo de sentirse útiles y reconocidas. Estos van en el sentido de las afirmaciones de Sobrado y Cortés (2009) acerca de la función de integración del empleo para el colectivo discapacitado. Asimismo, tienen una idea clara del tipo de empleo que les gustaría ejercer y muestran interés en desempeñar labores en equipo, aspecto que resulta muy positivo ya que estas favorecerán su inclusión a través de la creación de relaciones socioafectivas (Kortering & Kohler, 2009; Martínez, 2002; Pallisera et al., 2013). Sin embargo, los participantes se muestran descontentos con su experiencia con la orientación laboral recibida, poniendo de manifiesto que no hay suficientes servicios destinados a este colectivo, los orientadores no han sido empáticos, las orientaciones que les dan no son acordes a sus motivaciones y no consiguen su inserción en el mundo laboral.

Partiendo de estas necesidades, presentamos nuestras propuestas de acción a llevar a cabo en este contexto que podrían adaptarse a otros contextos con usuarios que se encuentren en situaciones similares. Estas se han diseñado basándonos en las prácticas innovadoras de inclusión llevadas a cabo desde la Fundación armen Pardo-Valcarce como son como el mentoring, coaching y tutorías en el proceso de búsqueda de empleo y desde las que se trabaja con la persona como centro del proceso de orientación. Nuestra propuesta de intervención está planificada en diez sesiones y se encuentra dividida en cuatro bloques temáticos basados en los principios de la orientación profesional y vocacional y en las fases del proyecto profesional y vital. El objetivo es que los participantes desarrollen competencias para realizar una búsqueda de empleo autónoma pero guiada por un profesional de la orientación que funcione como tutor y apoyada por los propios compañeros, ya que se utilizará una metodología basada en dinámicas grupales. Nos basamos en la idea del balance de competencias donde, en un primer momento, el usuario debe aprender a reconocer las competencias que posee y aquellas en las que necesita formarse para el posterior desempeño laboral y en un segundo momento debe saber identificar las demandas del mundo laboral para aprender a prepararse para ellas partiendo siempre de sus motivaciones y vocación. Esta forma de trabajar permitirá el desarrollo de competencias transversales necesarias en el momento del desempeño de un trabajo como son: habilidades sociales y comunicativas, resolución de conflictos, trabajo en equipo, toma de decisiones, autonomía y autoestima. Los bloques temáticos son:

Motivaciones y objetivos laborales (¿Qué quiero?): se indaga sobre qué quiere el usuario y qué le gusta, cuál es su vocación. Con la lluvia de ideas con notas de colores.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Elementos vocacionales (¿Quién soy?): se pretende que los usuarios descubran su vocación, su ámbito competencial y las necesidades formativas. Actividades como la Línea de vida y el análisis DAFO

Conocimiento de las oportunidades reales de empleo (¿A dónde me dirijo?): se realiza un acercamiento al usuario al mundo del empleo y a las oportunidades de empleo adaptadas a sus necesidades y formación. Se realizarán visitas a empresas y reuniones informativas de empleo con agentes externos a la asociación.

Herramientas para la búsqueda de empleo (¿Cómo lo consigo?): se facilitarán al usuario y se trabajará con ellos diferentes herramientas para buscar empleo a través de videos autodescriptivos y ensayo de entrevistas de trabajo.

Al finalizar el taller se llevarán a cabo reuniones mensuales con los usuarios para comprobar la eficacia del programa y realizar su acompañamiento en el proceso de búsqueda de empleo. Se combinarán sesiones de tutoría individuales con sesiones en grupo para que los participantes puedan compartir sus experiencias. La propuesta de intervención va acompañada de una evaluación de resultados que será llevada a cabo a la finalización del taller que se encuentra en desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, A. y Moreno, F. (2004). *Discapacidad y Mercado de Trabajo*. Madrid: Caja Madrid.
- Cejido, I., Cerrillo, R. y Marín, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 135-146.
- Fernández, S. e Iglesias, M. T. (1999). “Análisis de la integración laboral de las personas con discapacidad. Una aplicación en el municipio de Gijón (Asturias)”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 331-351.
- Ibáñez, P. y Mudarra, M. J. (2007). *Integración sociolaboral: Trabajadores con discapacidad en Centros Especiales de Empleo*. Madrid: Dykinson.
- Martínez, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Polo, M. T. y López, M. D. (2011). Transición al mundo laboral de estudiantes universitarios con discapacidad: experiencia de un programa formativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 302-313.
- Sandín, M.P. (2010). Investigación-acción. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (525-556). Madrid: Dykinson.



Inclusión social de personas con discapacidad a través de la orientación profesional y vocacional

- Sobrado, M. & Cortés, A. (Coords.). (2009). *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vilà, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.
- Test, D., Mazzotti, V., Mustian, A., Fowler, C., Kortering, L. y Kohler, P. (2009). Evidence Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (3), 160-181.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Yin, R. (2014). *Case study research : design and methods*. Los Angeles: SAGE
- Jiménez, V. (2012). El Estudio de Caso y su Implementación en la Investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8 (1), 141-150.
- Pardo, C. (1948). ALAPAR. Madrid: *Fundación ALAPAR*. Recuperado de <http://www.alapar.org/>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.



JÓVENES CON IDEAS: TALLER DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

MENÉNDEZ SUÁREZ, COVADONGA¹, DOPICO, EDUARDO²

¹ CP La Fresneda, Oviedo, España

e-mail: covadongms@educastur.org

² Dpto. CCEE, Universidad de Oviedo, España

dopicoeduardo@uniovi.es

Resumen. “*Jóvenes con ideas*” es un proyecto promotor de la equidad y la inclusión que fomenta, en un colegio público de Educación Infantil y Primaria con 430 alumnos y alumnas, las metodologías activas como forma de respuesta a la diversidad. Se materializa en un taller interdisciplinar de investigación y enriquecimiento al que acude alumnado desde 1º a 6º de la etapa de Educación Primaria, entre los que se encuentra el alumnado identificado en el centro con *altas capacidades intelectuales*. “*Jóvenes con ideas*” busca fomentar la investigación como herramienta que ayude a conseguir una educación de calidad, desarrollar destrezas y habilidades metacognitivas, socioemocionales y de convivencia en el alumnado, a la par que trata de acercar al profesorado a formas de trabajo alternativas a las tradicionales iniciando una reflexión conjunta sobre formas de dar respuesta a la diversidad. Además, tiene ramificaciones con la comunidad educativa: con las familias, con agentes externos educativos y con la administración educativa, que lo ha subvencionado como proyecto promotor de la equidad, la inclusión y la respuesta a la diversidad.

Palabras clave: equidad, inclusión, diversidad, altas capacidades.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva es un modelo educativo que atiende a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado en el aula ordinaria. Trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo (Barrio, 2009). Esto supone desencadenar cambios estructurales en el diseño curricular, una selección consensuada entre las Áreas y Departamentos didácticos de contenidos inclusivos, poner en marcha en el aula experiencias de aprendizaje participativas y trabajar en común sobre estrategias de enseñanza basadas en la cooperación y la colaboración. La educación inclusiva se cimenta sobre la colaboración intra e interescolar, la apertura de vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades y el trabajo en red (Ainscow & Miles, 2008). Desde la perspectiva de la educación en igualdad, la educación inclusiva es un enfoque inspirado en imperativos morales y de justicia social (Escudero y Martínez, 2011) pues, no es posible aspirar a un sistema educativo de calidad si existe alumnado en situaciones de inequidad y vulnerabilidad que afecte a su igualdad de oportunidades para el acceso, la participación y el aprendizaje. Con la idea de iniciar los pasos adecuados para desarrollar una escuela para todos, se lleva a cabo el proyecto “*Jóvenes con ideas*”. Su objetivo general es diseñar y poner en práctica actuaciones educativas para promover la respuesta a la diversidad entre todo el alumnado de un centro público de Educación Primaria asturiano, el CP La Fresneda. El proyecto pretende ampliar la visión de la diversidad entre el profesorado, como una característica común a todo el alumnado, y fortalecer sus competencias docentes promoviendo acciones concretas que den respuesta a las necesidades particulares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales. Este alumnado requiere también una atención educativa diferente a la ordinaria: a la necesidad de mayor estimulación cognitiva, se ha asociado su precocidad intelectual con complicaciones emocionales (Freeman, 2015) o de socialización exitosa en la escuela (López-Aymes, et al., 2015). Este proyecto educativo se concreta en un taller mensual de investigación y enriquecimiento que trata de suscitar prácticas de enseñanza inclusivas que, aunque centradas en este alumnado concreto, mejoren el aprendizaje del conjunto del alumnado (Casanova, 2011). Con una pequeña subvención de la administración educativa regional, se desarrolla en colaboración con la Unidad de Altas Capacidades del Equipo Regional para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, servicio especializado de orientación educativa que asesora a los centros educativos de Asturias.

OBJETIVOS

Mejorar la calidad de la respuesta educativa que se ofrece al alumnado escolarizado en el CP La Fresneda desde una perspectiva inclusiva de equidad e inclusión, requiere involucrar a todos los agentes implicados en la educación escolar (Simón y Giné, 2016). En este proyecto la intervención inclusiva se dirige al alumnado, al profesorado, a las familias y al contexto en el que se inserta el colegio. Sobre cada actor y en cada escenario, se plantean objetivos concretos (Tabla 1).



Con el alumnado

- Fomentar el aprendizaje cooperativo y la colaboración en la diversidad.
- Desarrollar destrezas y habilidades metacognitivas relacionadas con el pensamiento crítico.
- Potenciar habilidades socioemocionales como la autoestima y la autonomía personal.
- Favorecer estrategias de convivencia para potenciar una socialización inclusiva dentro y fuera del centro escolar.

Con el profesorado

- Acercar al profesorado del centro a las metodologías de la educación inclusiva.
- Crear rincones o espacios de investigación en las aulas ordinarias que den respuesta a la diversidad.

Con las familias

- Ampliar los momentos y espacios de contacto familia-escuela.
- Compartir el interés del centro por las metodologías activas y la respuesta a la diversidad.

Con el contexto

- Trabajar de manera colaborativa con el Equipo Regional para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en actuaciones preventivas y dirigidas a todo el alumnado.

Tabla 1. Agentes escolares objeto de intervención.

Así, los objetivos del proyecto “*Jóvenes con ideas*” tratan de establecer valores inclusivos en toda la comunidad integrada en el espacio educativo, organizando la atención a la diversidad desde la concepción de una escuela para todos, desarrollando prácticas inclusivas contando con todos los recursos a nuestro alcance (Booth & Ainscow, 2002).





DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La organización del proyecto cuenta con tres momentos clave que marcan su temporalización: la fase de planificación, la fase de desarrollo y la fase de evaluación.

1) *Planificación*: Durante las primeras semanas de curso se presenta en el centro el proyecto educativo inclusivo a las tutoras y tutores para que lo hagan suyo, para que su implicación comporte responsabilidad en su puesta en marcha y desarrollo. En este momento inicial es importante que las y los docentes determinen las necesidades particulares del alumnado registrado con altas capacidades que será objeto de intervención y que sumen a los grupos cooperativos que se crearán, a otras alumnas y alumnos que se puedan beneficiar de la experiencia: bien por su perfil concreto, por su escaso aprovechamiento de los contenidos de aprendizaje, por criterios de relación, por su sociabilidad o por cualquier otro motivo de carácter pedagógico que se considere. Esta selección inicial de 20 a 30 alumnas y alumnos se comunica a las familias para que también estén implicadas en las actividades y acepten, si así lo consideran, la iniciativa en la que también participa el equipo directivo de la escuela y la Unidad de Altas Capacidades del Equipo Regional. Paralelamente, se diseñan y planifican los contenidos de los talleres y establece la coordinación entre los agentes implicados como parte del proceso de evaluación y seguimiento. La coordinación interna entre el equipo directivo los/as docentes-tutores/as, y las familias, así como la coordinación externa con el Equipo Regional es básica para la selección del alumnado, el seguimiento y evaluación del proyecto.

2) *Desarrollo*: Mensualmente tiene lugar la sesión de trabajo, de aproximadamente una hora de duración en la sala de usos múltiples del centro. La secuencia de desarrollo del proyecto se sitúa en la línea de promoción del diseño universal del aprendizaje, combinando diferentes tipos de metodologías activas (Figura 1), para plantear un modelo de actividad que resulte asequible al tiempo disponible y que permita que el alumnado investigue también en el hogar y otros contextos comunitarios para aportar recursos, materiales e ideas para la siguiente sesión.

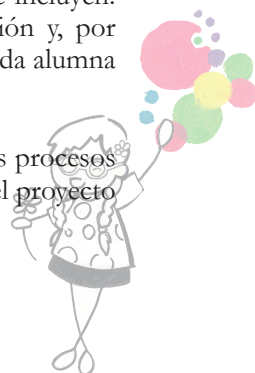


Figura 1. Metodología de trabajo.



- *Aprendizaje cooperativo:* Esta técnica didáctica se utiliza habitualmente para desplegar prácticas inclusivas en los centros educativos (Díez, 2016). Aquí, el total del alumnado se distribuye en grupos de 4 o 5 alumnos/as. Cada grupo se asigna roles de responsabilidad y actividad y negocia la manera de abordar los temas propuestos por el profesorado previamente seleccionados, teniendo en cuenta los intereses, actitudes, valores y creencias del alumnado. En estos grupos los/as alumnos/as identificados como de altas capacidades comparten las tareas con otras alumnas y alumnos con diferentes niveles de competencia en condiciones de igualdad, potenciando el desarrollo cognitivo y socioafectivo de todas y todos (Johnson & Johnson, 1999).
- *Aprendizaje dialógico:* Se ha detectado cierta resistencia entre el profesorado para el iniciar actuaciones de educación inclusiva (Fernández Batanero, 2013; Álvarez, Giner y Vidal, 2017). Las mayoría de las veces motivada por dificultades organizativas y carencias formativas para diseñar experiencias de aprendizaje que atiendan a la diversidad en las aulas (González-Gil et al., 2016). Por ello en este proyecto se anima la creación de grupos interactivos entre los/as profesionales implicados como determinantes para la inclusión educativa (Muntaner, Pinya y De la Iglesia, 2015), rotando entre los grupos promoviendo un aprendizaje dialógico, que vaya guiando sus actividades.
- *Aprendizaje basado en proyectos:* Un aula efectivamente inclusiva es la que logra crear un clima enseñanza-aprendizaje propicio para que se produzcan relaciones positivas entre los miembros de los grupos (Balongo González y Mérida Serrano, 2016) y el profesorado (Torres, 2012). Cada grupo constituido trabaja en torno al desarrollo de un proyecto. Su producción es expuesta a sus compañeras y compañeros del taller y posteriormente también en sus aulas ordinarias de origen.
- *Enfoque competencial:* Podemos discutir los fundamentos del enfoque de competencias instaurado en la legislación vigente, pero es el que tenemos ahora. Por ello, las dinámicas inclusivas que propone este proyecto están condicionadas a que los profesores asuman las competencias básicas y las apliquen (Ramón & Medina, 2014) en las tareas propuestas en cada taller.
- *Proyectos de comprensión inteligentes:* el modelo de las inteligencias múltiples (González, 2014), está presente en las actividades grupales que incluyen: tópicos generativos, la inclusión de actividades de comprensión y, por supuesto, el respeto al tipo de inteligencia que predomine en cada alumna o alumno.

Generar un escuela inclusiva requiere un análisis permanente de los procesos educativos (Abellán, Rodríguez y Frutos, 2017). En este proyecto el *Acceso* (el proyecto





de atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se abre a todo el alumnado, rompiendo etiquetas clasificatorias y se concibe como un primer paso para instaurar estas metodologías en las aulas ordinarias), el *Aprendizaje* (se pretende que el alumnado alcance el máximo de sus posibilidades), y la *Participación* (se considera la socialización y el trabajo en equipo el mejor camino para un aprendizaje más pleno), son los principios que guían la acción educativa.

3) *Evaluación*: La evaluación en este proyecto se produce en tres momentos-clave:

- *Evaluación inicial*: para planificar el proyecto se contó con una revisión de los informes, memorias e informaciones cualitativas del seguimiento de las actividades inclusivas llevadas a cabo a lo largo del curso precedente que resaltaban el interés de las mismas para la generación de una escuela inclusiva para todas y todos y sugerían su continuidad.
- *Evaluación procesual*: para el desarrollo del proyecto es preciso ir realizando un seguimiento pormenorizado del mismo (Arnaiz Sánchez et al., 2015). Así, sesión a sesión de trabajo, se incluyen aspectos de autoevaluación del alumnado, de valoración de la práctica docente y de la coordinación, que se recogen por escrito en forma de listas de control.
- *Evaluación final*: se contempla la elaboración de una memoria final que recoja todos los aspectos evaluables del proyecto de forma participativa (Parrilla & Sierra, 2015), por todos los agentes implicados: alumnado, docentes y familias.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación serán variados: desde los productos elaborados por el alumnado, hasta listas de control, escalas de estimación y rúbricas de evaluación.

EVIDENCIAS

El presente año académico 2017/2018 supone el segundo curso de implantación del proyecto. La evaluación realizada sobre las prácticas inclusivas del año anterior revelaron el interés del profesorado por incrementar sus competencias profesionales en la atención a la diversidad y su implicación en el desarrollo de una educación inclusiva efectiva en el CEP. En cuanto al alumnado participante, integrarse en grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo ha contribuido a crear un ambiente participativo y de equidad en la escuela y todas y todos manifiestan su deseo de volver a participar aunque son conscientes de la necesidad de combinar distintas personas y grupos para que las actuaciones inclusivas afecten a todo el alumnado. Por su parte, las familias han mostrado su satisfacción por la propuesta y su interés por que continúen estos planteamientos metodológicos.



Durante este curso escolar se continua con la propuesta de educación en igualdad en los talleres inclusivos seleccionando alumnado de perfil más diverso y diseñando indicadores de evaluación del impacto de la actividad en torno a una rúbrica diseñada al efecto.

CONCLUSIONES

La inclusión es un proceso. Esta es una de los comienzos más mencionados en la ya numerosa literatura especializada sobre el tema (UNESCO, 2005; Ainscow, 2001, Echeita, 2006). Aunque tal vez lo ideal sería que todas las aulas funcionasen guiadas por los principios del diseño universal del aprendizaje basadas en metodologías activas e inclusivas, tal y como se señala en el Index for Inclusion “cualquier punto de partida es mejor que no comenzar nunca”. En el colegio público “La Fresneda” deseamos seguir, porque ya hemos comenzado, aunando equidad y calidad. Pretendemos que este proyecto sea un paso más para lograr escuelas realmente inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., & Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Álvarez, C. S., Giner, P. J., & Vidal, R. G. (2017). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3).
- Arnaiz Sánchez, P., Azorín Abellán, C. M., & García Sanz, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3).
- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31
- Booth T., Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: CSIE





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.*
- Casanova, M. A. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro.* Madrid: Wolters Kluwer.
- Díez, A. M. (2016). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre educación, 21,* 199-216.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación, 55,* 85-105.
- Fernández Batanero, J.M.. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa, 15(2),* 82-99
- Freeman, J. (2015). *Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad.* Revista de Educación: Ministerio de Educación.
- González, A. E. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para el aula.: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula* (Vol. 45). Barcelona: Graó.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3),* 11-24.
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice, 38 (2),* 67-73.
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I., & Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (11),* 085-090.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1),* 141-159.
- Parrilla, Á., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1),* 161-175.



- Ramón, M. R. R., & Medina, C. P. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 245-265.
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 1(30), 45-70.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.. París: UNESCO. Recuperado (12.12.2017) de <http://unesco.org/educacion/inclusive/>



EL ENFOQUE INTEGRAL como EJE ARTICULADOR DE PROGRAMAS para FAVORECER la INCLUSIÓN SOCIOLABORAL EN CONTEXTOS DE ESPECIAL VULNERABILIDAD

POLEO, JAVIER F.^{1*}, ANILLO DE LA TORRE, JOSÉ CARLOS^{2*}, LUQUE HENARES, ELISABET^{3*}, CASTILLA MESA, M^a TERESA^{4*}

¹ INCIDE (Inclusión, Ciudadanía, Diversidad, Educación), España

e-mail: javierpoleo@incide.org

^{2,3,4} Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España

e-mail: jcatorre@uma.es

e-mail: ely.180321@gmail.com

e-mail: mtcmm@uma.es

Resumen. El contenido de esta aportación corresponde a una fase de una investigación más amplia cuyo foco de indagación se centra en analizar los procesos conducentes a la mejora de la empleabilidad de población inmersa en contextos de especial vulnerabilidad en aras de plantear iniciativas que favorezcan la inclusión sociolaboral desde los parámetros de un enfoque integral. Esta indagación se está realizando a través de actuaciones formativas y orientadoras, desde una perspectiva multidisciplinar, implicando a diversos agentes sociales y generando procesos transformadores. Se parte de considerar que la inserción sociolaboral de estas personas no puede limitarse únicamente a la orientación laboral, sino que requiere de la concurrencia de otros programas complementarios y coordinados que participen de los itinerarios personalizados, ya que puede haber limitaciones de tipo legal, psicológico, cultural, social o económico que impidan su ocupabilidad. De ahí que el enfoque integral se plantee como eje articulador de estos programas de los que extraemos tres de sus dimensiones:

- a) Planteamiento de las demandas a partir de las realidades sentidas por la población en estos contextos: descripción de las situaciones y características generadoras de vulnerabilidad





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- b) Elementos que estructuran el programa: los que definen el programa y los centrados en el desarrollo de competencias para mejorar la empleabilidad desde un enfoque integral y multidisciplinar
- c) Propuesta específica del arte y la cultura como eje de transformación social y vehículo favorecedor en la adquisición de competencias actitudinales generadoras de iniciativas participativas y cooperativas como vías de acceso al empleo.

Palabras clave: enfoque integral, inclusión sociolaboral, itinerarios profesionales personalizados, proyectos profesionales, procesos de transformación social, vulnerabilidad

(*) Miembros del Grupo de Investigación HUM-365. Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación.



INTRODUCCIÓN

A través de esta comunicación planteamos la inclusión sociolaboral desde una perspectiva que, atenta a las circunstancias sociales, culturales y espaciales, de determinados colectivos, conlleve una intervención integral en la cual diversos agentes y/o profesionales se impliquen de manera directa para contribuir al desarrollo de itinerarios personalizados que favorezcan, no solo la mejora de la empleabilidad de estas personas, sino también de una ocupabilidad que va a depender, en muchos casos de componentes culturales y/o del entorno. Cuando hablamos de colectivos con especial vulnerabilidad encontramos que buena parte de la doctrina sigue vinculándolos a personas que entrarían dentro de lo que la sociología define como colectivos en riesgo de exclusión social. Así, a través de la asociación por Aguilar, Gaviria y Laparra (1995) de vulnerabilidad social a exclusión y la consolidación a través de autores tales como Castel, Raya (2004), o Estivill, analizan las causas y efectos que mueven llevan a la vulnerabilidad o exclusión. En este caso Estivill (2003:29-30), plantea que «la exclusión social puede ser entendida como una acumulación de procesos concluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e «interiorizando» a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes.». Raya (2004: 2), en esa línea propone que para las personas en situación de especial vulnerabilidad existe una “relación de desigualdad entre el sujeto y el resto de la sociedad, derivada de la carencia, o *no acceso*, a determinados derechos sociales, particularmente los relacionados con la protección de riesgos, que empujan a la persona a vivir al día o sobrevivir en los márgenes de la sociedad”.

Además, ocurre que existe un componente espacial entre los colectivos de especial vulnerabilidad, dada la concentración que se da en determinadas zonas, barriadas, que tiende a ser aglutinador de personas con esta situación. Así, se dan espacios dentro de cada municipio en los que existe una mayor coincidencia motivada por los planes urbanísticos o por la propia movilidad de las personas, en las que hay grupos mayores de personas con especial vulnerabilidad. Son las zonas consideradas de Especial Problemática Social o Zonas con Necesidades de Transformación Social en las cuales se dan: problemas de vivienda y/o núcleos de viviendas sociales; el deterioro urbanístico con déficit de infraestructuras; equipamientos y servicios públicos; inseguridad ciudadana; déficit educativo e instructivo básico; elevado índice de paro; graves carencias formativas y profesionales; deficiencias higiénico-sanitarias; rupturas y carencias en el ámbito familiar; desintegración social.

La realidad de estos colectivos genera una serie de consecuencias derivadas de distintos factores pero que parten de ese sentimiento de invisibilidad, de abandono por parte de la sociedad y de una carencia de expectativas sobre la posibilidad de





“normalizarse” o ser tenidos en cuenta. A nivel psicológico, apunta Magallares (2011:1) “son muchas las consecuencias que produce la exclusión social ya que se han documentado efectos cognitivos (inteligencia y auto-regulación), emocionales (autoestima, el sentido de pertenencia, la percepción de sentido y aplanamiento emocional), comportamentales (agresividad, hostilidad, comportamiento prosocial, conducta para aumentar la red social y la conducta irracional) y físicos (dolor y ritmo cardíaco)”. Por tanto las consecuencias como podemos observar son importantes, pasando desde el desarrollo intelectual a la baja autoestima y el desarraigo con conductas agresivas y antisociales por el sentimiento de rechazo. Estos elementos generan dificultades de cara al desarrollo de itinerarios para la inclusión sociolaboral, por cuanto se pueden trabajar aspectos vinculados a la capacitación, a la cualificación profesional de la persona, e incluso la intermediación con el mercado laboral, con lo cual obtendríamos un gran avance en la empleabilidad de dichas personas y, sin embargo, encontrarnos con que existen factores externos (culturales, familiares) o internos (baja autoestima, bajas habilidades sociales, etc) que dificulten la posibilidad de que sean ocupables.

Por este motivo, varias organizaciones no lucrativas que desarrollan una intervención vinculada a los itinerarios de inserción sociolaboral de personas en situación de vulnerabilidad, plantean la necesidad de revisar dichos itinerarios desde la integralidad, favoreciendo que diversos agentes participen en ellos de manera directa o a través de derivaciones. No en vano, las Organizaciones no lucrativas, según Funes (1993: 60-61) tienen una gran utilidad en cuanto a su capacidad para detectar las necesidades sociales con mayor rapidez, generando soluciones más innovadoras y creativas, con una menor burocratización que permitan atender de un modo más informal y eficaz los problemas, junto a la facilidad para acceder a su problemática social. Por ese motivo una organización no lucrativa es, tal y como aclara Castillo (2004), receptora o emisora de la información con su entorno, debiendo establecer para ello un canal fluido y constante de comunicación. Igualmente, los propios principios de las organizaciones que plantean dicha intervención integral, establecen un vínculo con las personas en situación más vulnerable, una comunicación atenta a su formación, sus circunstancias personales y culturales, así como a sus canales, los cuales suele ser bastante limitados debido sus circunstancias sociales y personales. También habrá de tenerse en cuenta que este tipo de itinerarios están atentos al respeto a la dignidad como personas que requieren una labor de intervención ajena a paternalismos y más pendiente del apoyo en sus procesos y con objetivos claros y definidos.

OBJETIVOS

- Identificar y valorar los factores condicionantes del proceso de inclusión sociolaboral de las personas en contextos de especial vulnerabilidad
- Plantear y desarrollar programas favorecedores de inclusión laboral desde la perspectiva del enfoque integral



- Formular propuestas de transformación social a partir de iniciativas vinculadas con el arte y la cultura.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Plantear la propuesta del enfoque integral como eje favorecedor de los programas que favorezcan la inclusión laboral en contextos de especial vulnerabilidad proviene de la concreción de un estudio en el que se han analizado iniciativas de diversas organizaciones no lucrativas, entidades sociales e instituciones públicas centradas en el diseño de itinerarios de inserción laboral para personas en situación de vulnerabilidad. Para la fase de indagación se han planteado grupos focales con muestreo incidental, entrevistas y análisis de biogramas de informantes clave.

Aunque en el proceso de categorización se priman las categorías emergentes, se han establecido tres focos categoriales por considerarlos configuradores del marco contextualizador y definidor de los programas de inclusión laboral y sus espacios de implementación: comunidad, procesos participativos y trabajo en red. Para la idea de comunidad se toman como referentes las cuatro claves de Marchionni (1998): a) el territorio, con su distribución del espacio, lugares comunes, comunicaciones, etc; b) la población residente, con su cultura, costumbres, formas de entender la vida y las relaciones, etc; c) los recursos existentes: públicos, privados, educativos, sanitarios, etc; y d) las demandas de la población: sus peticiones, propuestas, anhelos y deseos. Para los procesos participativos se alude a las tres condiciones señaladas por Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006): a) corresponsabilidad: ser responsable significa que la persona libre es capaz de reconocerse a sí mismo como autora de sus acciones y que está dispuesta a cargar con las consecuencias de esa libertad. Cada persona debe llegar a sentirse responsable no sólo de su conducta, sino también del grupo en que vive; b) cooperación: realización de los deberes individuales y sociales para conseguir el bien común a través del esfuerzo conjunto; y c) coordinación: esfuerzo del grupo por conseguir unidad de acción en el logro común de sus objetivos. Y, para abordar el trabajo en red, se alude a los tres principios propuestos por Ballester, Orte, Oliver y March (2004): el aprendizaje de cómo trabajar juntos (aceptación de la diferencia, trabajo de equipo, articulación, colaboración), la adaptación a las realidades locales (conocimiento de las necesidades y demandas, comprensión de las dinámicas locales), y el trabajo efectivo (metodología, mantenimiento de la motivación y capacidad de plantearse proyectos realistas y viables).

A partir de aquí, y con la información aportada se plantean las tres dimensiones que estructuran los programas:

- a) Planteamiento de las demandas a partir de las realidades sentidas por la población en estos contextos: descripción de las situaciones y características generadoras de vulnerabilidad





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- b) Elementos que estructuran el programa: los que definen el programa y los centrados en el desarrollo de competencias para mejorar la empleabilidad desde un enfoque integral y multidisciplinar
- c) Propuesta específica del arte y la cultura como eje de transformación social y vehículo favorecedor en la adquisición de competencias actitudinales generadoras de iniciativas participativas y cooperativas como vías de acceso al empleo.

EVIDENCIAS

Aun siendo diversas y considerables las evidencias encontradas en las iniciativas analizadas y en la eficacia del enfoque integral en los programas de inclusión laboral, se alude en este apartado a una de las iniciativas en la que confluyen todas las dimensiones analizadas: el Programa Euroempleo 194 realizado por la Federación de Asociaciones SURGE entre cuyos principios básicos se indica que *“el fundamento de nuestra propuesta se basa en el convencimiento de que la transformación personal y social es posible. Y por ello planteamos políticas activas, acciones que significan consecución de derechos, aglutinación y rentabilización de recursos, adaptados a las diferentes zonas y colectivos de intervención en exclusión social con los que trabajamos, pues a veces, los trajes son muy estándares y asfixian, y en consecuencia son inservibles. Se trata de trabajar desde lo positivo, entendiendo a la persona como un conjunto de potencialidades sobre las que hay que interactuar, pero sin olvidar que la inclusión solo es posible desde un enfoque integral, basado en la realidad en la que se desarrolla, y por supuesto, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género pues son las mujeres las que más sufren la pobreza y la exclusión social”*.

La eficacia del programa proviene de la estructura integral que parte de identificar, definir e intervenir de forma coordinada e integral en los diferentes ámbitos de intervención (necesidades básicas y situaciones de emergencia, salud, justicia, vivienda, educación, empleo y formación) mediante un proceso bidireccional y coordinado de trabajo en red. El área de empleo y formación se focaliza en intervención- orientación sociolaboral (recursos de formación prelaboral, entrenamiento y perfeccionamiento en habilidades sociolaborales y TICs orientados a la búsqueda activa de empleo, y recursos de formación) y en evaluación y seguimiento continuo.

En otra línea, y desde otras experiencias en entidades e instituciones vinculadas con el desarrollo sociocomunitario se constata la repercusión e incidencia favorable que se está produciendo en la generación de transformación social y laboral a partir de iniciativas relacionadas con la cultura y el arte. Propiciar el compromiso y la implicación de la comunidad en promover proyectos comunes a partir de la sensibilización artística y cultural promueve el desarrollo de herramientas y recursos que inciden directamente en el desarrollo integral de la propia comunidad y de la persona por cuanto influye en el desarrollo de competencias actitudinales, emocionales y profesionales.



CONCLUSIONES

Se puede colegir a raíz de las experiencias analizadas y de las evidencias obtenidas que el enfoque integral es idóneo y pertinente para propiciar la mejora de la empleabilidad de personas inmersas en situaciones de especial vulnerabilidad. Aun así, la labor debe realizarse en continuo diálogo entre el tejido empresarial y los ámbitos de profesionalización al objeto de propiciar entornos favorecedores de inclusión laboral y desde una perspectiva de la inclusión valorando las competencias y las capacidades que presentan las personas en igualdad de oportunidades y en igualdad de derechos sociales, laborales y económicos.

En el desarrollo de acciones formativas concretas, el ámbito del desarrollo de las habilidades sociales ya no se debe enmarcar sólo en normas de conductas preferentes sino en una acción de autoconocimiento, motivada y dirigida para la acción, donde la persona (Bassols, 2006) sea el centro del cambio, mejorando la autoestima y provocando nuevas conexiones neuronales, creando autopistas de nuevas conexiones que rompan el abatimiento en que se encontraban.

Las metodologías en expansión (coaching grupal, el mindfulness o atención plena y la arteterapia para la creatividad) deben ser experimentadas, adaptadas y estudiadas en cada caso de aplicación, para lo cual el papel del formador ha de ser activo, creativo y funcional, dando su aportación y aportando sus experiencias al conjunto de los educadores para generar así unas herramientas verdaderamente útiles para alcanzar el objetivo de promover la inclusión sociolaboral de las personas y máxime cuando la situación de vulnerabilidad está condicionando este proceso de acceso al empleo. El arte y la cultura se unen para visibilizar parámetros favorecedores de transformación social y laboral y debe insistirse en propiciarlos como articuladores de estos procesos y generadores de espacios de colaboración y de participación comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M; GAVIRIA, M.; LAPARRA, M. (1995): Aproximación histórica al estudio de la exclusión. VVAA Desigualdad y Pobreza hoy, Ed. Talasa, Madrid.
- BALLESTER, L., ORTE, C., OLIVER, J. L., y MARCH, M. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. En *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social* (1-10).
- BASSOLS, M. (2006).El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social 19Vol. 1 : 19-25
- CASTEL, R. (1992): “De la Exclusión Social como estado a la vulnerabilidad como proceso,” Revista Archipiélago, nº 21. Pp. 27-36





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- CASTEL, R (1997): La metamorfosis de la Cuestión Social. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- CASTILLO ESPARCIA, A. (2004a): Las ONGs como fuentes informativas de los medios de comunicación. www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/47_esparcia.pdf
- CORPAS REINA, R (2012). Euroempleo. Protagonistas, caminando hacia el empleo. Federación de Asociaciones SURGE de Andalucía
- ESTIVILL, J. (2003): Panorama de la lucha contra la Exclusión Social. Conceptos y Estrategias. Ed. International Labour Organization. Ginebra.
- FUNES RIVAS, M.J. (1993): Las organizaciones voluntarias en el proceso de construcción de la sociedad civil”, Sistema nº 117.
- MAGALLARES SANJUÁN, A. (2011): “Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos”. En Psicología: revista internacional online, Vol. 15. pp. 29-37
- MARCHIONI, M. (1998). Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales, en Serrano, M.L., Programas *de animación sociocultural*. Madrid: UNED.
- MARINOVIC M. Las Funciones Psicológicas de las Artes, edit. Letras de Deusto, 1994. sp
- RAYA DIEZ, E. (2004): Exclusión social y Ciudadanía: Claroscuros de un concepto. Aposta, Revista de Ciencias Sociales. Nº 9, Junio 2004, pp. 1-18.
- RAYA DIEZ, E (2007): “Exclusión social: indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social.” Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, nº 70. Pp, 155-172.
- ROMERO PÉREZ, M. (2013). Autoestima, dependencia emocional y Arteterapia.2013
- TEZANOS, J.F. (1998): La Exclusión Social en España, Temas para el Debate, nº 49, Madrid, pág. 63-97.
- TEZANOS, J.F.: Tendencias en desigualdad y exclusión social. Sistema. Madrid. 1999.



HACIA LA INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL: ESTUDIO DE REVISIÓN DE PROGRAMAS INCLUSIVOS

TALLÓN ROSALES, SUSANA¹, HERVÁS TORRES, MIRIAN²

Universidad de Granada, España
¹stallon@ugr.es, ²miriamhervas@ugr.es

Resumen. Tal y como el mundo laboral afecta a la cotidianeidad de las personas, y por su importancia para alcanzar una vida plena y con unos derechos básicos, la inserción laboral es una función primordial de la sociedad. Asimismo, no sólo dificultades en la economía rondan el concepto de inserción laboral, se añaden a ello las dificultades propias de colectivos que atendiendo a sus propias características (parados de larga duración, mujeres con más de 40 años, jóvenes, inmigrantes, personas con alguna discapacidad psíquica, física o sensorial, etc.), también deben y necesitan acceder a un puesto laboral, en igualdad de condiciones que el resto de individuos de una sociedad, no pertenecientes a estos grupos. Para estos casos, se habla de inclusión social-laboral, como el proceso que atiende a las singularidades de dichos colectivos en pro de alcanzar sus objetivos profesionales. En este sentido, este trabajo pretende mostrar un recorrido práctico de diferentes actuaciones e intervenciones en el ámbito social y laboral, con las que afrontar las situaciones de exclusión y riesgo que padecen una alta población. Para ello, se ha realizado una revisión de la literatura en diferentes bases de datos, para conocer las aportaciones de distintos programas que han intervenido en la mejora de las circunstancias de inclusión. Por tanto, una correcta praxis y fomento de herramientas y recursos personales, sociales y profesionales incurrirán en una mayor autonomía, mejores habilidades, conocimientos y, en definitiva, posibilidades, que permitan un acceso al mundo laboral exitoso para la activación del empleo.

Palabras clave: inclusión, socio-laboral, programas de intervención, inserción.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

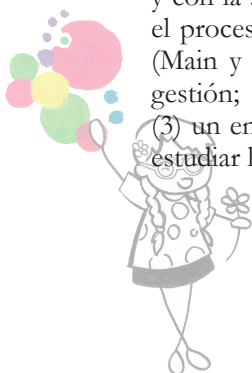
Cerca de 13 millones de personas (27,9% de la población española) se encuentran en situación de riesgo pobreza o de exclusión social, atendiendo al indicador Arope que tiene en cuenta los ingresos familiares, las carencias materiales y la baja intensidad del empleo, aunque, y a pesar de la recuperación macroeconómica, la pobreza afecta al porcentaje más alto de la serie histórica (European Poverty Network, 2017). Por ello, es necesario conocer aquellas actuaciones favorecedoras que fortalezcan las habilidades, destrezas y competencias de las personas que les ayuden a su inclusión.

Teniendo en cuenta los factores que pueden desencadenar conductas discriminatorias, es importante destacar el concepto de inclusión como un todo que atienda cada diversidad. Parrilla (2002) establece que “la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo)”. Esto ratifica que la inclusión es un proceso procedente de las sociedades, la cual está presente en las diferentes esferas de la vida de las personas.

Por ello, éste término se puede entender como un enfoque social, filosófico, político, económico y especialmente pedagógico, que propone la distribución de bienes simbólicos, así como el fortalecimiento de las condiciones estructurales, cuyos participantes son aquellas poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad social (Coincaud y Díaz, 2012).

Respecto a una situación de vulnerabilidad, independientemente de la causa que lo genere, existe una conceptualización generalizada en la sociedad, de diferentes o discriminados a todos aquellos que no pueden contribuir al bien colectivo por estar en situación de ayuda o asistencia, considerándolos sujetos no capacitados a participar en la sociedad y, en definitiva, ni tener su propia finalidad. Esta casuística es reforzada en tiempos de crisis, ya sea social o económica, donde los roles conocidos pasan a ser desconocidos, o incluso profesiones principales pasan al desuso. En este sentido, surgen los servicios sociales de inclusión, para paliar o ayudar a este tipo de personas según las situaciones desfavorecidas de cada uno. Asimismo, existe un pensamiento racionalista al respecto, sobre la desventaja social y el acceso a estos servicios de inclusión, que asimila la ineptitud para opinar o contribuir, a los propios procesos de incorporación. (Arenas, 2015; Paugam, 2007; Simmel, 2005).

En esta línea, es necesario un cambio de enfoque hacia las capacidades funcionales del empleado, con independencia de las situaciones de exclusión personales y con la atención en los empleadores y supervisores como colaboradores naturales en el proceso de retorno al trabajo (...), recomendándose cuatro prioridades específicas (Main y Shaw, 2016:492): (1) el valor de historias personales a persuadir a redes de gestión; (2) la importancia de las creencias y valores de los líderes organizacionales; (3) un enfoque en la preparación organizacional para el cambio; y (4) la necesidad de estudiar la eficacia personal en lugar de costo-eficacia.



Por tanto, en el plano laboral, aunque los agentes económicos, las empresas y la sociedad en general están más sensibilizados en la importancia de brindar oportunidades de empleo, es imprescindible una mayor coordinación con los agentes sociales y entidades representativas (...), de forma complementaria se explicita la importancia de promover un cambio en la legislación actual, que impulse el empleo (Huete y Pallero, 2016:21).

En definitiva, La inserción social y laboral constituye un aspecto importante para las personas que presentan algún riesgo de exclusión ya que por sus determinadas situaciones les es más difícil tener acceso a un trabajo, siendo fundamental abogar por este derecho, con la finalidad de que la sociedad tome acciones para ayudar a equiparar oportunidades y así generar una inclusión verdadera.

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión sobre actuaciones en el ámbito social y laboral que son beneficiosas para la inclusión de poblaciones en riesgo, con lo cual aportará aspectos necesarios a tener en cuenta como futuras medidas en la sociedad actual.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

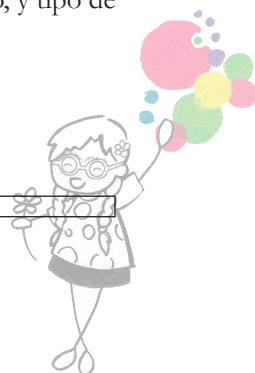
Para llevar a cabo el objetivo propuesto, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura entre los años 2009 y 2018. Se realizó una búsqueda en las bases de datos: *Web of Science*, *Proquest*, *Proques*, *Scopus* y *Dialnet*. En cuanto a los descriptores, se incluyeron las diferentes palabras clave: «programas de inclusión laboral», «programas de inclusión social», «inclusión laboral», «empleo», «inserción laboral», «inclusión social», «programmes of labour inclusion», «social inclusion programmes», «labour inclusion», «social inclusion», «employ», «labour insertion» entre las más importantes.

De un total de 41 artículos encontrados, se descartaron 33 de ellos. En total se seleccionaron 8 artículos que han realizado estudios sobre la inclusión en el ámbito socio-laboral. Estos fueron seleccionadas atendiendo a una serie de criterios: (1) actuaciones dirigidas a población en riesgo, (2) actuaciones hacia el ámbito socio-laboral y (3) presentar datos de resultados tras su aplicación.

EVIDENCIAS

A continuación, se presenta un resumen con los resultados encontrados (Tabla 1), identificando sus autores y año de publicación, colectivo al que va dirigido, y tipo de programa realizado.

Autores y año	Colectivo	Tipo de programa
---------------	-----------	------------------





Abusleme Lama, Arenas Massa, y Busquest Losada (2016)	Personas de más 50 años En activo y parados	Estudio de alternativas de Empleabilidad en personas mayores. Programa de intervenciones innovadoras para el adulto mayor en Venezuela y Chile
Ardila-Gómez, Hartfiel, Fernández, Ares Lavalle, Borelli, y Stolkiner (2016)	Pacientes con enfermedades de salud mental	Programa de externación de un hospital psiquiátrico, para propiciar la inclusión social (aprender un oficio)
Bosch Aguiar de Oliveira (2016)	Jóvenes desempleados y sin estudios. 15-29 años	Programa de Aceleración del Crecimiento, Programa Habitacional de mi casa mi vida, Programa beca-familiar, y el sistema de seguro desempleo en Brasil
Casalis (2013)	Población con baja cualificación profesional	Programa Oficinas de Empleo Municipal, del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina, a la inserción laboral de los trabajadores y a la gestión local de las políticas de empleo en tres municipios
De Miguel Díaz, San Fabian Maroto, Belver Domínguez y Argüelles Laviana (2012)	Trabajadores desempleados de larga duración o dificultad de inserción laboral (jóvenes y mujeres más de 40 años)	Programa de Formación para el Empleo, para la mejora de las competencias que activen la inserción o reinserción laboral de los participantes
Jacinto y Millenaar (2009)	Jóvenes vulnerables	Programa de formación y trabajo para jóvenes y Centro de Formación Profesional Provincial para facilitar la inserción laboral de jóvenes en Argentina
Muñoz Cantero y Rebollo Quintela (2016)	144 participantes, 46 del grupo control y 98 del grupo tratamiento	Puesto a Puesto VII”, programa tutorizado de inserción laboral del Centro Municipal de Empleo del Ayuntamiento de A Coruña para el colectivo femenino
Rissi y Fante (2015)	12 personas con deficiencia intelectual	Programa de inclusión al mercado de trabajo, tutorizado por una industria metalúrgica

Tabla 1. Resumen de las actuaciones dirigidas a la intervención con colectivos en riesgo.



Una vez finalizada la búsqueda, los resultados hallados indican, a nivel general, unos efectos bastante positivos en los participantes con respecto a las intervenciones realizadas.

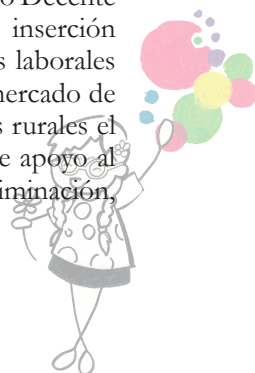
Tales son los resultados del estudio de Ardila-Gómez et al. (2016), donde el 84% de las personas participantes, indicó haber realizado vínculos nuevos, actividades e integración social ante la discriminación que sufren por su enfermedad mental. En esta línea, en el estudio Rissi y Fante (2015), con personas con deficiencia intelectual, se obtuvieron resultados con una satisfacción alta, al sentirse valoradas y motivadas por el trabajo realizado en las empresas.

Otros estudios (De Miguel Díaz et al, 2012), indican que el nivel de ocupación se elevó tras la formación recibida (del 58,95% pasó al 75,24%), en el que se realizó una formación específica en oficios por familias profesionales (p.e.: Transporte y Comercio, Edificación, Artesanía, Turismo y hostelería, Servicios a empresas, Sanidad, Docencia e investigación, entre otras).

En el estudio de Muñoz Cantero y Rebollo Quintela (2016), para la inclusión del colectivo femenino, los resultados a través del método utilizado (neighbour matching) evidencian un efecto positivo de la participación en el acceso al empleo (0.6%) de las beneficiarias, aunque se puede considerar mínimo el efecto, ha tenido una repercusión en esta población.

Por otro lado, el estudio de Abusleme Lama et al. (2016), realizado en Venezuela y Chile sobre implantación de Políticas activas de empleo para evitar el abandono prematuro en personas mayores, y la discriminación hacia empleos de calidad, entre sus medidas se encontraban la formación continua y desarrollo de calificaciones (planes de aprendizaje para todo el ciclo vital), condiciones de trabajo seguras y saludables (prolongar su trayectoria laboral), adaptación de las condiciones de trabajo al cambio de necesidades, el retiro gradual y flexibilización, el buen acceso a los servicios de empleo, la orientación, acompañamiento y reinserción, incentivos a la contratación y retraso en las edades de jubilación. Entre sus resultados se destacan, evitar la imagen negativa de la vejez en el empleo, como la disminución de la productividad y sus consecuencias en los empleadores, para favorecer la contratación de los mismos por sus competencias positivas propias de la edad, menor rotación, menores accidentes, personas más confiables y estables, mayor experiencia y responsabilidad.

Respecto al colectivo de juventud, el estudio de Bosch Aguiar de Oliveira (2016), realizado en Brasil, sobre Políticas de empleo de la Agenda Nacional de Trabajo Decente para la Juventud (ANTDJ), incluye medidas de mejora para promover la inserción laboral como armonización de la jornada de trabajo, ampliar oportunidades laborales para conciliar estudios y vida familiar, programas de inserción juvenil en el mercado de trabajo, mejoría de condiciones en el puesto laboral, garantizar a los jóvenes rurales el acceso a la tierra, programas de apoyo a la economía popular, programas de apoyo al emprendedor y asociación, igualdad de oportunidades y combate a la discriminación,





ampliar la cobertura de la red de protección social, ampliar el diálogo social sobre la condición juvenil en el trabajo y calificar la gestión e implementación de la ANTDJ. Entre los resultados, se destaca la conciliación de estos padres jóvenes, facilitando mediante estas medidas el aumento de la tasa de inserción laboral.

En esta línea, en el estudio Jacinto y Millenaar (2009), sus resultados indican que han logrado que algunos jóvenes accedan a puestos en circuitos de calidad, lo cual implica el buen uso de este tipo de programas.

Por último, el estudio realizado por Casalis (2013), en zonas rurales, entre sus resultados se hallaron que más de 550 trabajadores de los 840 capacitados ingresaron a la empresa, mientras que otros trabajadores los hicieron en otras empresas, además mejoraron la calificación laboral de las personas capacitadas, adquirieron competencias requeridas para desempeñarse en el sector industrial. También se creó el Centro de Capacitación y Desarrollo, donde los trabajadores contratados que realizaron el curso mostraron una mejor adecuación a diferentes puestos de trabajo y los empleados de la empresa que actuaron como instructores encontraron una motivación extra en sus tareas habituales, al tiempo que se sintieron útiles por brindar un servicio a la comunidad. Además, el municipio logró dar respuesta a 840 personas que requerían formación y se les brindó la oportunidad de mejorar sus posibilidades de acceso a un empleo, lo cual propició que el municipio generara mecanismos de articulación público-privada, convirtiéndose en una experiencia que podría ser replicable en otros municipios.

CONCLUSIONES

De este discurso para promover la inclusión social de las personas en riesgo, se refuerza y define el sentido estratégico compartido de cómo abordar la situación y necesidades, siendo su eje principal el nivel y tipo de apoyos que reciben las poblaciones en situación de riesgo.

Si bien es cierto, que existen programas e iniciativas de inserción y reinserción laboral para colectivos con dificultades de diversa índole, en la realización de este trabajo han existido limitaciones respecto a la disponibilidad en las bases de datos y hemerotecas, de informes, publicaciones y artículos que aborden dichas actividades, su puesta en marcha y resultados. De aquí la importancia de seguir indagando en este tipo de estudios y experiencias concretas con las que poder afrontar la inclusión socio-laboral desde una perspectiva más pragmática. Por tanto, se han de establecer nuevas líneas de investigación en torno a la implementación de programas de mejora y revalorización de las competencias y características de estos colectivos en el mercado de trabajo, en cualquiera de sus limitaciones mencionadas. Para ello, es necesario seguir investigando sobre cuestiones, tales como las particularidades de cada grupo atendiendo a sus circunstancias, con la finalidad de obtener un conocimiento más exacto de su potencial desarrollo laboral, acorde con las exigencias empresariales. Tales líneas de investigación podrían ser las siguientes:



- 1) Estudios de las competencias más demandadas por los empleadores, para el desarrollo eficaz laboral de colectivos con dificultades de inserción laboral.
- 2) Aplicación de un programa de orientación y acompañamiento en la inserción con colectivos en riesgos de exclusión laboral.
- 3) Análisis de las causas de exclusión en el entorno socio-laboral de colectivos desfavorecidos.

En esta línea se sugieren diversas propuestas, a modo de orientaciones, para mejorar la calidad de la intervención y eliminar posibles dificultades en relación la inclusión socio-laboral con poblaciones de mayor vulnerabilidad. Las más destacadas, según Izquierdo (2010): (a) una reformulación de los objetivos de la intervención; (b) garantizar una mayor flexibilidad metodológica con el fin de adecuar los objetivos y las actividades a las circunstancias y características de cada demandante; (c) la incorporación de un mayor número de actividades; y (d) ofrecer como modalidad la actuación la individual (por las peculiaridades de los diversos grupos).

A esto, se ha de añadir la necesidad de contar con sistemas de protección, previsión y asistencia social, para lograr un auténtico bienestar social, siendo necesario contar con estrategias político-social de inserción socio-laboral, integración de entidades económicas-sociales que se convierten en instrumentos esenciales para fomentar y regular la dimensión ética del proceso económico, además de conocer y emplear adecuadamente la economía social y cooperativa como instrumento y fin para la intervención social, fomentándola en la formación académica y el ejercicio profesional (Fernández, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusleme Lama, M. T., Arenas Massa, A. y Busquets Losada, P. (2016). Autonomía de las Personas Mayores y Políticas Internacionales para su Inserción laboral. *Opción*, 32(81), 54-75.
- Ardila-Gómez, S., Hartfiel, M. I., Fernández, M., Ares Lavalle, G., Borelli, M. y Stolkiner, A. (2016). El desafío de la inclusión en salud mental: análisis de un centro comunitario y su trabajo sobre los vínculos sociales. *Salud Colectiva* 12(2), 265-278.
- Arenas Martínez, M. (2015). Calidad percibida en los servicios sociales de inclusión. Una aproximación desde el caso de Avilés (Asturias). *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 115-125.
- Bosch Aguiar de Olivería, O. M. (2016). Trabajo decente y vida digna, los desafíos de Brasil en el siglo XXI. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 4(4), 1-32.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Casalis, A. (2013). Análisis del Programa Oficinas de Empleo Municipal. Una mirada sobre la contribución a la inserción laboral y a la gestión local de las políticas de empleo en Argentina (2005–2010). *DAAPGE*, 13(21), 64–91.
- Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). Hacia una Educación Inclusiva, Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista RUEDES*, 3, 18-39.
- De Miguel Díaz, M., San Fabian Maroto, J. L., Belver Domínguez, J. L. y Argüelles Laviana, M. C. (2012). Evaluación de la inserción laboral de los participantes en la Formación Profesional para el empleo en Asturias. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto, pp. 599-616.
- European Poverty Network (2017). El estado de la pobreza seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2016. Recuperado (06.08.2018) de http://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2017_Resumen_Ejecutivo.pdf
- Fernández, S. (2013). Intervención social y desarrollo económico en tiempo de crisis. Hacia un paradigma teórico que fomente el empleo socialmente responsable. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 53, 91-107.
- Huete, A. y Pallero, M. (2016). La situación de las personas con capacidad límite intelectual límite en España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(I), 7-26.
- Izquierdo, T. y Alonso, H. J. (2010). Valores culturales y consecuencias psicosociales del desempleo en América Latina. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 123-133.
- Main, C. J. y Shaw, W. S. (2016). Employer Policies and Practices to Manage and Prevent Disability: Conclusion to the Special Issue. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 26(4), 490-498.
- Muñoz Cantero, J. M. y Rebollo Quintela, N. (2016). Evaluación del impacto de políticas orientadas a la inserción sociolaboral mediante matching. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 87-102.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Paugam, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rissi, V. Y Fante, A. O. (2015). Inserção no Trabalho: Perspectiva de Pessoas com Deficiência e seus Familiares a partir de um Programa Inclusivo. *Revista de Psicologia da IMED*, 7(2), 69-79
- Simmel, G. (2005). *Les pauvres*. París: PUF.



MARCO COMÚN DE COMPETENCIAS DIGITALES DEMANDADAS POR LAS EMPRESAS COMO VEHÍCULO DE INCLUSIÓN LABORAL DE ALUMNADO GRADUADO CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ANDALUZ

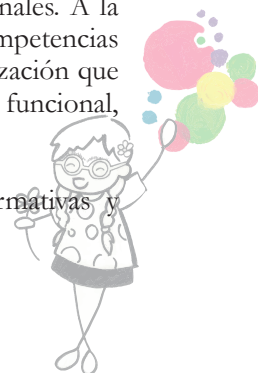
TORRECILLA GARCÍA, JUAN ANTONIO^{1*}, LUQUE HENARES, ELISABET^{2*}, CASTILLA
MESA, M^a TERESA^{3*}

¹ Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Málaga, España
e-mail: juantorrecilla@uma.es

^{2,3} Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España
e-mail: ely.180321@gmail.com
e-mail: mtcmm@uma.es

Resumen. Los estudios y análisis realizados sobre empleo y discapacidad en aras de aportar datos sobre la empleabilidad y ocupabilidad de personas con discapacidad cuentan con un avance progresivo en la última década, si bien se precisa ampliar más la indagación y ofrecer propuestas que mejoren la inclusión laboral. En el caso que nos ocupa, el estudio se centra en alumnado graduado universitario con discapacidad en el contexto andaluz, indagando en su situación y en las posibilidades de acceso al empleo y contando con las exigencias del tejido empresarial. El análisis se ha centrado en realizar una consulta a diversas fuentes para conocer los parámetros que favorecen la inclusión laboral y la medida en la que se está produciendo. Se ha procedido de un estudio macro para ir acotando el foco en función de uno de los sectores más demandados por las empresas y/o mejor valorado en la dotación de puestos de trabajo: las profesiones digitales y la demanda de competencias digitales y dominio de las TIC para determinados trabajos y la especial valoración que tienen en los nuevos perfiles profesionales. A la luz de los datos consultados se plantea configurar una propuesta de competencias digitales adaptadas a las demandas de los entornos laborales de profesionalización que promuevan la inclusión laboral del alumnado universitario con diversidad funcional, con capacidades diferentes.

Palabras clave: competencias digitales, inclusión laboral, demandas formativas y





Liderando investigación y prácticas inclusivas

competenciales en ámbito universitario y laboral, empleabilidad y discapacidad, perfiles profesionales.

(*) Miembros del Grupo de Investigación HUM-365. Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación.



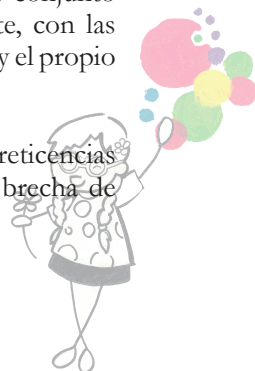
INTRODUCCIÓN

La inclusión y plena integración de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos sociales: educativos, laborales, políticos, etc., ha ido un objeto de interés creciente en las últimas décadas. La estrategia planteada por la Unión Europea sobre discapacidad (2010-2020) en Comisión Europea (2010), destaca la necesidad de acceso de las personas con discapacidad o grados de minusvalía, a una educación de calidad y aprendizaje permanente. Siendo la finalidad una mejora en la calidad de vida y una plena participación en la sociedad de las personas con discapacidad. Sin embargo, las dificultades encontradas en el ámbito formativo y laboral constituyen actualmente un importante objeto de estudio (Pallisera y Rius, 2007), con el fin de conseguir la plena inclusión de este colectivo. En este sentido, es una realidad que las personas con discapacidad se encuentran en situación de desventaja a la hora de encontrar trabajo con tasas de desempleo inaceptablemente altas (Yelin y Trupin, 2003). En esta situación confluyen variables estructurales, coyunturales pero también del propio proceso de inserción sociolaboral, donde este colectivo presenta mayor vulnerabilidad en todos los niveles educativos.

Es relevante tener en cuenta que el acceso al mismo mercado laboral para una persona con discapacidad supone un desafío tanto a nivel individual como desde las políticas públicas, aunque poseer estudios superiores actúa como punto de inflexión, Vilà y Pallisera (2002). En la misma línea, investigaciones internacionales (Kennedy y Harris, 2005; Coleman, 2008) y nacional (Oliver et al., 2012; Dalmau et al., 2013; Rodríguez et al., 2013) ponen hincapié en la relevancia que tiene para las personas, con discapacidad en general, obtener un título o una formación universitaria, como elemento crucial en el proceso del acceso al mundo laboral. Por otro lado los autores Durán y Miguélez (2009) y Jáudenes (2009), en sus estudios de los colectivos de los estudiantes con discapacidad auditiva, a la vez de analizar la importancia de disponer de instrumentos didácticos y del profesorado especialmente formado dentro de los estudios universitarios, ponen énfasis en el rol que juega la formación superior como elemento facilitador de la inserción laboral.

No obstante, este supuesto lo acotan Campoy y Pantoja (2003) y Polo (2006), al indicar que las dificultades que encuentran los titulados universitarios con discapacidad para acceder al mercado laboral ordinario son: deficiencias en su formación y falta de experiencia; excesiva protección familiar; prejuicios sociales; falta de sensibilización en pequeñas y medianas empresas; creencias erróneas referidas a su propia discapacidad y falta de accesibilidad en las empresas. Por otra parte, las políticas actuales europeas (Comisión Europea, 2016) hacen énfasis en la importancia de poseer un conjunto de habilidades técnicas e interpersonales. Éstas coinciden, mayoritariamente, con las competencias valoradas más positivamente por las empresas, las instituciones y el propio sistema educativo.

El estudio realizado por Rodríguez et al. (2013) pone de relieve las reticencias de los empresarios a contratar a titulados con discapacidad, al existir una brecha de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

información y ciertos prejuicios sobre un valor organizativo de las personas con discapacidad. No obstante, Dalmau et al. (2013) manifiestan que esta percepción por parte de los empresarios cambia en función de las experiencias previas en la contratación de titulados universitarios con discapacidad que posean las competencias demandadas para el puesto.

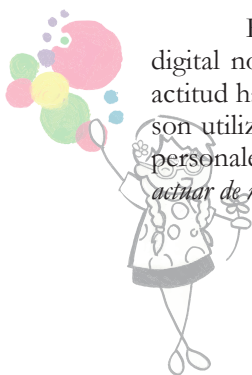
En la actual sociedad del conocimiento se abren nuevas oportunidades pero también nuevos desafíos relacionados con los entornos de trabajo y aprendizajes más exigentes y más tecnológicos (Guitert et al., 2007). Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) adquieren un especial rol en estos procesos, dado que la alfabetización digital se convierte en el vehículo de mejorar las oportunidades de aprendizaje y de inclusión en una amplia variedad de contextos (Izquierdo, 2014). Cabe destacar que la economía digital favorece que sus trabajadores aporten valor a las actividades productivas sin tener en cuenta su condición física, siempre y cuando las competencias TIC adquiridas por ellos puedan garantizar pleno rendimiento de los procesos como: generar y procesar información compleja; análisis sistemático y crítico; uso de herramientas digitales en procedimientos productivos, toma de decisiones en entornos de datos complejos, aprendizaje permanente, creatividad basada en algoritmos y pensamiento espacial, creación de contenidos con fines promocionales, entre otros.

Es importante reconocer las posibilidades que el conocimiento de las TIC facilita a los discapacitados, en el libro TIC para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad, Cabero (2008) reflexiona que *“la brecha digital se está convirtiendo en elemento de separación, de e-exclusión de personas, colectivos, instituciones y países, donde la brecha digital se convierte en brecha social y la tecnología es un elemento de exclusión y no de inclusión social”* (p. 17)

Si bien, no abundan estudios sobre las adaptaciones curriculares, competencias y tecnológicas para la inclusión de estudiantes y graduados con discapacidad (Enjelvin, 2009), para algunos autores, como Bernard-Brak y Sulak (2010), este ámbito requiere mayor atención, ya que las TIC pueden constituir una alternativa de inclusión educativa y laboral en el nivel superior para estudiantes con discapacidad.

Los autores Luque y Rodríguez (2006), definen las TIC como cualquier medio, recurso, herramienta, técnica o dispositivo que favorece y desarrolla la información, la comunicación y el conocimiento, que en el contexto de inclusión socio-laboral de los titulados puede suponer aparte de un soporte didáctico para el aprendizaje y trabajo cooperativo, un elemento de gestión de talento y ventaja competitiva demandada por las empresas.

Es su estudio Gallardo-Echenique et al., (2015) afirma que la competencia digital no solo abarca el conocimiento funcional, operativo o instrumental sino una actitud hacia el uso de la tecnología, partiendo de la premisa que herramientas digitales son utilizadas para alcanzar un fin concreto no siempre alineadas con las necesidades personales. Esto conlleva que *“los conocimientos adquiridos deben utilizarse en contexto para actuar de manera consciente y eficaz con vistas a una finalidad”* (Esteve y Gisbert, 2013).



Partiendo del informe de la OCDE (2016), Skills for a Digital World, se vislumbran nuevas evidencias sobre los efectos de las tecnologías digitales en la demanda de habilidades y competencias. El universalización de las TIC en el desempeño laboral no sólo está contribuyendo al incremento de la demanda de habilidades TIC específicas y generales por parte de empresas, sino de la misma manera está generando una transformación muy profunda en la forma en que se desarrolla el trabajo y creando una demanda complementaria de competencias TIC, competencias digitales. Como señala Duque (2016) existe escasa evidencia de como las instituciones educativas establecen itinerarios concretos que permitan al alumnado adquirir competencias para afrontar de manera crítica y reflexiva situaciones académicas, laborales y sociales en un entorno digital.

Por otro lado, las actuales políticas de fomento del empleo abren claras ventanas de oportunidad en esta área, al ofrecer bonificaciones a las empresas que contraten personas con grados de discapacidad. Esta situación sin embargo, no va directamente aparejada con las ofertas para los titulados superiores con discapacidad, donde, por lo contrario, se demandan unas capacidades y competencias TIC muy desarrolladas.

OBJETIVOS

La principal finalidad de este trabajo es definir un marco de competencias digitales que favorezca la inclusión del alumnado graduado universitario andaluz con discapacidad, en su proceso de incorporación al mercado laboral.

A ella se incorporan los siguientes objetivos:

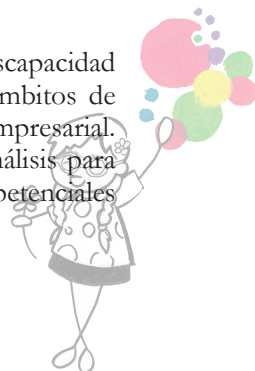
Analizar la información disponible en torno a la inclusión laboral, el mercado de trabajo, los perfiles demandados y la alusión al índice de incorporación laboral de graduados con discapacidad en empresas

Valorar el grado de adecuación entre la formación y adquisición de competencias digitales en el contexto universitario y la demanda de profesiones digitales en las que el alumnado con discapacidad pueda incorporarse.

Visibilizar y valorar la necesidad de transformar el constructo de la discapacidad y reorientarlo al de diversidad funcional o capacitación diferente por al incidencia que puede tener en las políticas laborales y en el tejido empresarial.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Con el fin de analizar la situación del alumnado universitario con discapacidad en torno a su inclusión laboral, se realizado un estudio para identificar ámbitos de profesionalización, perfiles y competencias más demandados por el tejido empresarial. Tras realizar esta indagación inicial se han establecido diversos focos de análisis para una segunda fase identificándolos con ámbitos, demandas formativas y competencias





concretas. Uno de ellos es el relacionado con los ámbitos profesionales relacionados con la competencia digital y las TIC tras haber detectado que se encuentra entre uno de los más demandados en las llamadas “profesiones digitales”, para el que se precisa establecer un marco común de competencias digitales en el que confluyan las demandadas por las empresas y las incorporadas en los planes de formación universitarios al objeto de propiciar la mejora de la empleabilidad y la inclusión laboral.

En este punto valoramos aludir a haber recurrido al término “discapacidad” tanto en el título como en el contenido al objeto de mantener la coherencia con la normativa y con la alusión que se viene planteando en todos los ámbitos que se han consultado como fuentes documentales considerando también el mantenimiento de todos los parámetros que aluden a “discapacidad”. No obstante, desde una mirada orientada a la inclusión laboral, y siguiendo la defensa que ya iniciara el Movimiento de Vida Independiente, se considera la alusión a “diversidad funcional” *para reivindicar el derecho de las personas a tomar decisiones y a abandonar la marginación a la que tradicionalmente han sido sometidas* (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 64).

Según el Real Patronato sobre Discapacidad (2007), existe una clara correlación entre el nivel de estudios de las personas con discapacidad y el nivel de empleo. El mayor porcentaje de personas con formación universitaria entre las cohortes más jóvenes de personas con discapacidad indica que el mayor acceso a este tipo de formación también alcanza a este colectivo, aunque para todos los tramos de edad es menor que para sus coetáneos sin discapacidad.

Al estudio sobre “Oferta y Demanda de Profesionales en Contenidos Digitales” realizado por la ONTS (2013), se une el Programa “Profesionales Digitales” en el que, dentro del área TIC identifica nuevos yacimientos de empleo y alude al informe “Estudio sobre la generación de empleo para personas con discapacidad a partir de la computación en la nube” (CERMI, 2014). En él se analizan las posibilidades laborales de este espacio emergente de profesionalización (cloud computing) quedando planteada la necesidad de formación en esta línea.

Según el portal Trabajando.com, tanto las diez titulaciones más demandadas en España (Informática, Ingeniero en Informática, Licenciado en Administración y Dirección de Empresa, Ingeniero Industrial, Comercio y Marketing, Ingeniero en Telecomunicaciones, Licenciado en Economía, Industria, Administración, Ingeniero Técnico en Informática de Gestión, como los sectores más demandados (Informática, Tecnología, Ingeniería, Consultoría, Asesoría, Auditoría, Publicidad, Marketing, Relaciones públicas, Tecnologías de información, Industria, Banca, Finanzas, Educación, Capacitación, Telecomunicaciones y Automoción), llevan implícitas directamente a competencias digitales por lo que se precisa disponer de un marco común de competencias digitales que puedan incorporarse en los programas formativos universitarios al objeto de que todo el alumnado las adquiera y desarrolle en aras de su mejor empleabilidad.



Es relevante el análisis de la información aportada por el Estudio de competencias digitales en la empresa española realizado por el ICEMD (Instituto de la Economía Digital de ESIC) cuya misión es la de formar a los actuales y futuros profesionales para que compitan con ventaja en la Economía Digital. Capacitar a las empresas para que aborden con éxito su transformación digital e investigar realidades y tendencias para orientar la toma de decisiones en el ámbito administrativo institucional y empresarial. Este estudio se realizó del 15 de Julio al 5 de Agosto de 2016, por el ICEMD con el fin de realizar un diagnóstico sobre la situación actual de las empresas españolas en su relación con las competencias digitales.

En este se muestra cómo la formación en competencias digitales es y será uno de los retos pendientes de las empresas españolas. Expone una foto actual de la situación y necesidad de capacitación de las empresas y profesionales de nuestro país en el desarrollo de competencias digitales.

Se destacan 10 disciplinas digitales, las cuales se dividen en 41 competencias digitales, además de hablar del ICD (Índice de competencia digital) que muestra el grado de implementación de las competencias digitales de la empresa española en general, además de las diferencias entre los sectores analizados, y por lo tanto, una empresa concreta puede comparar su ICD con respecto a su sector y el mercado. El ICD compara dos indicadores: la relevancia que dan los directivos a las competencias digitales (ideal) con el grado de cumplimiento de estas competencias en las empresas (real), con algunas variables que dan credibilidad al nivel de implementación declarado, elaborando un indicador resumen con todos los indicadores individuales, de esta forma se obtiene una media global que es el ICD final.

Con todos estos indicadores tenemos que plantearnos como conectar más y mejor a los estudiantes y las empresas, particularmente favoreciendo a las posibilidades de inclusión laboral de egresados con diversidad funcional de las universidades andaluzas.

EVIDENCIAS

Tras el análisis realizado, se confirma la afirmación dada por el estudio Capgemini realizado por la Fundación Adecco (2014), al indicar que la presencia de las personas con discapacidad en puestos de alta cualificación sigue siendo baja, identificándose el acceso a la educación, principalmente universitaria, como un elemento relevante.

Tanto las consultas realizadas en los Servicios de Atención a la Discapacidad existentes en las Universidades Andaluzas, como los datos provenientes del Observatorio sobre la Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (ODISMET), muestran indicadores que confirman la necesidad de propiciar el acercamiento entre el tejido empresarial y el formativo universitario en torno a, como el caso del estudio que se presenta, diseñar propuestas coherentes en torno al desarrollo de competencias digitales y a dar valor a todas las iniciativas que centren su foco en propiciar la inclusión





del alumnado con discapacidad, versus con diversidad funcional o con capacidades diferentes.

Del análisis del Estudio de competencias digitales en las empresas españolas, se resalta la falta de conciencia y conocimiento de lo que realmente significa ser digital, hay grandes oportunidades en la nube sin embargo un 60% de las empresas lo tienen poco o nada implementado. Desde 2015 sigue pendiente el desarrollo estratégico de Apps móviles, la Tienda Online o los Blogs. Además el Marketing Digital y E-commerce (suministro de información, productos o servicios a través de Internet) son de las áreas más desarrolladas pero a la vez, junto con la innovación, tienen una mayor demanda y déficit en las empresas españolas.

Otra de las cuestiones es que el porcentaje tan bajo de empresas que cuentan con un puesto específico interno para funciones digitales, solo un 16% de las empresas en los principales sectores de economía tienen un Índice de Competencia Digital alto. Esto incide en que en el 78% de las empresas sus directivos declaran que no se recibe formación de forma periódica ni se sienten completamente al día. Por último mencionar que la mayor parte de los directivos entrevistados han sido hombres 61%, frente al 39% mujeres, en todos los sectores analizados, la edad media de la muestra ha sido 39.3 años, siendo solo un 4% los jóvenes de 20 a 24 años. Y se visibiliza igualmente la carencia de alusiones a profesionales que presenten alguna discapacidad, el sector en el que se han incorporado y el puesto de trabajo desempeñado así como el grado de responsabilidad en el mismo.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de la experiencia y de las evidencias emergentes, se establecen diversas líneas y propuestas para el seguimiento de esta indagación y para valorar la repercusión que debería de existir en ámbitos laborales y universitarios. Con todos estos indicadores tenemos que plantearnos como conectar más y mejor al estudiantado y las empresas, particularmente favoreciendo a las posibilidades de inclusión laboral de egresados con diversidad funcional de las universidades españolas.

Se plantea realizar un estudio longitudinal sobre el grado de inserción laboral del alumnado con discapacidad y los sectores laborales en los que se ha incorporado. Es preciso constatar si los sectores de mayor demanda son sectores que favorezcan la inclusión laboral y si, de estos sectores, los relacionados con las profesiones digitales, visibilizan la existencia de puestos de trabajo ocupados por egresados con discapacidad. En paralelo, se requiere también que los planes formativos universitarios incorporen iniciativas centradas en el desarrollo de las competencias digitales y en la orientación profesional con itinerarios profesionales personalizados.

Es preciso mostrar las evidencias de la alta capacitación del alumnado “con discapacidad” para incorporarse en espacios profesionales y exigir a las empresas que sigan las indicaciones de la LGD al objeto de cumplir con el porcentaje de incorporación de profesionales con discapacidad. Según Disjobs (Plataforma de Empleo centrada en la



búsqueda y selección de perfiles profesionales con discapacidad y talento), es importante recordar que actualmente en España el 81,1% de las empresas que operan en nuestro país no cumplen con la Ley General de Discapacidad, antigua Lismi (Ley que obliga a todas las empresas de más de 50 trabajadores a reservar el 2% de su plantilla a personas con discapacidad).

Pero la conclusión que sigue siendo necesaria e imperiosa se centra en seguir reivindicando la transformación de la mirada hacia las personas “con discapacidad”, para poner en valor sus capacidades y mejorar las posibilidades de incorporación en sectores emergentes tal como, en este caso, las profesiones digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adecco (2014). V Informe Adecco Professional sobre carreras con más salidas profesionales. Recuperado de: http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/575.pdf
- Barnard-Brak, L. y Sulak, T., (2010). Online versus face-to-face accommodations among college students with disabilities, *American Journal of Distance Education*, vol. 24, pp. 81-91.
- Cabero, J. (2008). TIC para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *ANALES de la Universidad Metropolitana*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-43
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2003). Transición al mundo laboral de alumnos universitarios con discapacidades físicas y sensoriales. *Revista de educación Especial*, 33: 36-39.
- Capgemini - Fundación Adecco (2014). El perfil del trabajador con discapacidad 2014. Recuperado de: http://www.fundacionadecco.es/_data/SalaPrensa/Estudios/pdf/556.pdf
- Coleman, B. (2008). Transition from College to Work: Lived Employment Experiences and Perceptions of College Seniors and recent College Graduates with Physical Disabilities Seeking Employment Opportunities. The Faculty of the Graduate School Education and Human Development of the George Washington University, Washington DC.
- Comisión Europea (2010). Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras.
- Comisión Europea (2016). ICT for work: Digital skills in the workplace. doi:10.2759/498467





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Dalmau Montalà, M. et al., (2010). Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español. Percepción de los universitarios y percepción de las empresas. Madrid: Fundación Universia.
- Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. Revista Española de Discapacidad, 1 (2), 95-118
- Digital Business. (2017). 2º Estudio de las competencias digitales en la empresa española. ICEMD.
- Durán, A. y Miguélez, V. (2009). Estudiantes con discapacidad auditiva en la Universidad Complutense de Madrid: Análisis de los programas de apoyo y sus resultados obtenidos. FIAPAS, 130, 82-85.
- Duque Bedoya, E. T. (2016). Adquisición de competencias digitales para la inclusión social. Opción, Año 32, No. Especial 9 : 610 – 630, ISSN 1012-1587
- Enjelvin, G. (2009). Teaching French to a non-sighted undergraduate: Adjusting practices to deliver inclusive education. Journal of Further and Higher Education, vol. 33, pp. 265-279.
- Esteve Mon, F. y Gisbert Cervera, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 10 (3): 29-43.
- CERMI (2014). Estudio sobre la generación de empleo para personas con discapacidad a partir de la computación en la nube.
- Fundación ONCE y Red2Red Consultores (2009). Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral. Recuperado de: http://www.fundaciononce.es/sites/default/files/Discapacidad_estudios_superiores.pdf
- Fundación Tecnologías de la Información (FTI, 2012). PAFET VII: Perfiles profesionales más demandados en el ámbito de los Contenidos Digitales en España 2012 2017.
- Gallardo Echenique, E., Minelli de Oliveira, J., Marqués Molias, L. y Esteve Mon, F. (2015). Digital competence in the knowledge society. Merlot Journal of Online Learning and Teaching, 11, (1): 1-16.



- Guitert Catasús, M., Romeu Fontanillas, T., y Pérez Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 4
- Izquierdo, J., Aquino, S. y García, V. (2015). Challenges to promote inclusion in distance education: insights from an analysis of the digital skill of visually impaired students in Mexican Higher Education. Presentado en el Global Learn-Global Conference on Learning and Technology, Berlin, Germany.
- Jáudenes, C. (2009). Estudio FIAPAS sobre Inserción Laboral de personas sordas. FIAPAS, 130, 86-89.
- Kennedy, R. B. y Harris, N. K. (2005). Employing persons with severe disabilities: Much work remains to be done. Journal of Employment Counseling, 42 (3), 133-139.
- Luque, D. J., y Rodríguez, G. (2006). Tecnología de la información y comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. UMA
- Martínez-Vicente, J.M., Segura, M. A. y García, I. (2014). Desarrollo vocacional y factores que influyeron en la elección vocacional en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. International Journal of Development and Educational Psychology, 3, 539-548.
- Millward Brown, Kantar. (2016). 2º Estudio de competencias digitales en la empresa española. ICEMD – ESIC.
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (ODISMET): <http://www.odismet.es>
- “Oferta y Demanda de Profesionales en Contenidos Digitales” (ONTSI, 2013): [http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios/informes/oferta y demanda de profesionales en contenidos digitales](http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios/informes/oferta_y_demanda_de_profesionales_en_contenidos_digitales)
- OECD (2016). Skills for a Digital World: 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy Background Report. OECD Digital Economy Papers, No. 250, OECD Publishing, Paris.
- Oliver, A., Sancho, P., y Galiana, L., (2012). Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 3(2): 109-123
- Pallisera, M., Fullana, J., y Vila, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. Revista de Investigación Educativa, 23, 295-313.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Pallisera, M., y Rius, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348.

Polo, M. T. (2006). Barreras físicas y psicosociales en el proceso de inserción laboral de los universitarios discapacitados visuales. En Cifuentes García, M.A. et al.: *La Accesibilidad como medio para educar en la diversidad. Educación, diversidad y accesibilidad en el entorno Europeo*. Burgos: Universidad de Burgos: 365-370.

Programa “Profesionales Digitales”: <http://www.profesionalesdigitales.es>

Rodríguez, P., Suso, A., Vázquez, D. y Velasco, M. L. (2013). Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral.

Segura García, M. Á., Martínez-Vicente, J. M., y García Martínez, I.,(2015). Relación entre el desarrollo vocacional eficaz y los factores de elección en titulados universitarios con discapacidad activos laboralmente. Un estudio preliminar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 26 (Diciembre).

Vila, M., y Pallisera, M. (2002). La integración socio laboral de personas con discapacidad y formación superior. *Revista Educación Especial*, 33: 51-71.

Yelín, E. H., y Trupin, L. (2003). Disability and the characteristics of employment. *Monthly Labor Review*, 126, 20-31.





Irina

7

Igualdad de género

SEXISMO AMBIVALENTE: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL, ANÁLISIS E IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

FERNÁNDEZ CASTILLO, ANTONIO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada
afcastil@ugr.es, España

Resumen. En el contexto social actual, y a pesar de los denodados esfuerzos de todo tipo por luchar contra ello, persisten todavía estereotipos, prejuicios y situaciones discriminatorias por razones de género, que vienen a configurar las bases de lo que denominamos sexismo. En el presente trabajo nos proponemos dos objetivos nucleares, el primero de ellos es llevar a cabo un somero análisis de las manifestaciones sexistas que aún perduran en nuestra sociedad comenzando por un breve aproximación conceptual a las tipologías incluidas en lo que ha sido denominado como sexismo ambivalente. En segundo lugar y más importante aún, es objetivo estudiar algunas de las implicaciones educativas y evolutivas del sexismo en el ámbito docente. Se ofrece una reflexión sobre algunas situaciones, frecuentemente difíciles de detectar y percibir en el contexto educativo, donde en ocasiones persisten planteamientos y situaciones sexistas. Por último, se comenta a modo de conclusión, la importancia de sensibilizar y formar a los profesionales de la educación, no sólo para que sean capaces de detectar estas situaciones, sino para que también sean capaces de trabajar desde una perspectiva coeducativa.

Palabras clave: Sexismo ambivalente, Sexismo hostil, Sexismo benevolente, Implicaciones educativas.





INTRODUCCIÓN

A pesar de estar inmersos en una sociedad democrática, donde valores como la solidaridad, la convivencia, la defensa de derechos, la igualdad y la tolerancia son generalizados, defendidos y garantizados por la legislación, en nuestro país es evidente que se mantienen actitudes prejuiciosas e incluso en ocasiones discriminatorias por razones de género.

La base de esta contradicción se sustenta, al menos en parte, en la presencia de sexismo en todos los niveles sociales y culturales.

Parece existir también cierto consenso en que la educación es quizá una de las herramientas más poderosas para la promoción de sociedades igualitarias. De hecho, los esfuerzos sociales y políticos, sin duda imprescindibles y que han hecho avanzar hacia la igualdad nuestra sociedad, parecen no hacernos progresar con la suficiente celeridad que sería deseable en algunos momentos.

Si el sexismo se entiende como rechazable en nuestra sociedad pero sigue estando presente, quizá y al menos en parte, se deba a las manifestaciones del mismo que no siempre son evidentes, abiertas y observables y que implican en el fondo un proceso de prejuicio social basado en el género (Connelly, 2012).

Desde este posicionamiento, es necesario retomar un análisis que permita entender a qué nos referimos cuando hablamos de sexismo y prejuicio sexual o de género, sus tipologías y qué aspectos nucleares están a la base de su aparición y mantenimiento en nuestras sociedades.

Y si además entendemos la necesidad de trabajar la igualdad desde el contexto educativo para avanzar hacia una sociedad más igualitaria, será también necesario llevar a cabo un análisis que, partiendo de lo anterior, pueda aportarnos un abordaje de la cuestión en contextos educativos, con un análisis del estado de la cuestión en los mismos.

En ambos planteamientos nos centraremos a lo largo de este escrito.

OBJETIVOS

En el presente trabajo nos proponemos dos objetivos. El primero es analizar el sexismo y en concreto las nuevas manifestaciones del mismo en nuestra sociedad. Específicamente se analizará el sexismo ambivalente en sus dos manifestaciones, el sexismo hostil y el benevolente, para avanzar en el estudio de las implicaciones del mismo en nuestra sociedad y en el contexto educativo.



El segundo objetivo se centra en analizar algunas de las implicaciones educativas del sexismo ambivalente, con el ánimo de un acercamiento aplicado a aspectos generales de intervención.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. SEXISMO Y SEXISMO AMBIVALENTE

En un trabajo considerado hoy clásico, Glick y Fiske (1996), no sólo desarrollaron el concepto de sexismo ambivalente, sino que aportaron un instrumento fiable para su evaluación. Muchísima literatura ha vinculado estos avances en la conceptualización teórica del sexismo con aspectos tales como la presencia de hostilidad hacia la mujer, la orientación del dominio social, las consecuencias hacia la discriminación hacia la mujer, la persistencia de la violencia de género, etc. El mayor interés de la conceptualización de Glick y Fiske, podría estar en primer lugar en que aporta explicaciones que permiten entender que el sexismo se mantenga en nuestras sociedades y en segundo lugar en que abre nuevas perspectivas que permiten su detección en el contexto educativo y la intervención de cara a avanzar hacia una educación igualitaria como base para sociedades realmente cada vez menos sexistas.

Diversos autores (Expósito, Moya y Glick, 1998; Moya y Expósito, 2008). coinciden en conceptualizar el sexismo como un conjunto de actitudes, en ocasiones prejuiciosas y por tanto negativas, dirigidas hacia personas por el mero hecho de pertenecer a grupos basados en el sexo biológico (hombre y mujer). Esta posición se suele complementar incluyendo que toda aquella manifestación cognitiva, afectiva y comportamental que se hace en relación con una persona en función a su categoría sexual biológica puede ser entendida como sexista.

Frecuentemente esas manifestaciones suelen implicar discriminación, entre otras consecuencias negativas, para ciertas personas o grupos, habitualmente el femenino (García-Leiva, Palacios, Torrico y Navarro, 2007). Adicionalmente, el grupo que sufre los efectos discriminatorios, no siempre es consciente del proceso ni de sus consecuencias, dado que éstas y sus efectos no se detectan siempre ni con claridad, ni con inmediatez, ni a corto plazo, sino que por el contrario esas implicaciones se dan a largo plazo, o cuando se observan ciertos procesos o situaciones desde una perspectiva sociológica o distal.

Si, como se ha comentado en la introducción, asumimos que vivimos en sociedades democráticas, igualitarias, tolerantes, con promoción de valores humanos, como justicia, igualdad, el bien, etc., posiblemente la contradicción de que se mantengan actitudes y valoraciones sexistas quizá se deba a la doble dimensión estructural del propio concepto de sexismo desde la perspectiva de Glick y Fiske (1996, 1997). Estos autores, cuando ofrecen el concepto de sexismo ambivalente, diferencian en el mismo dos manifestaciones básicas intrínsecas al mismo: el sexismo hostil y el benévolo.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Analizaremos a continuación el concepto de sexismo ambivalente, su estructura y algo de las implicaciones sociales y educativas a las que se asocia (Expósito, Moya y Glick, 1998; Glick y Fiske, 2011).

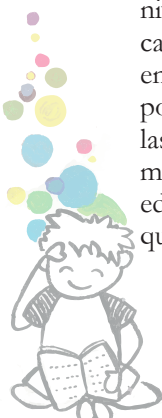
El sexismo hostil coincide con la visión tradicional del mismo. Es manifiesto y observable, fácil de detectar y además de ser políticamente incorrecto, es fácil de combatir en nuestras sociedades. El sexismo benévolo por el contrario, implica también un conjunto de actitudes prejuiciosas hacia la mujer, en cuanto que las considera de forma estereotipada y por ejemplo limitadas a ciertos roles. Sin embargo se caracteriza por que adopta una forma y un tono afectivo positivo y tiende a suscitar conductas prosociales (por ejemplo: ayuda, protección, etc.), que sin embargo a la postre generan las mismas consecuencias o efectos que el sexismo hostil.

Ambas manifestaciones del sexismo ambivalente presentan implicaciones negativas para la mujer, a consecuencia de las cuales sale perjudicada en comparación con el hombre. Entre otras cuestiones, la mujer suele perder libertades, oportunidades, resulta discriminada, en diversos procesos y circunstancias sociales.

Las consecuencias tanto del sexismo hostil como del benévolo afectan de forma diferente pero igual de negativamente a tres dimensiones básicas (Barreto y Ellemers, 2005; Glick y Fiske, 2001 y 2011; Vázquez-Cupeiro, 2015). Afectan en primer lugar al rol social y comportamental de la mujer, por considerarse que ha de ser tratada de manera diferente por el mero hecho de serlo, por ejemplo ha de ser protegida por ser débil, etc.; en segundo lugar a su rol profesional y a su desempeño y progresión en esta dimensión, al darse a entender que hay ámbitos de poder e incluso profesiones más “idóneas” para la mujer. En tercer lugar se ve también afectado el área del comportamiento íntimo y sexual, con importantes implicaciones para el ámbito de pareja y por supuesto con un intenso detrimento de su libertad sexual.

Como se ha comentado, las formas neosexistas del prejuicio social de género y en concreto el sexismo benévolo, están muy presente en nuestras sociedades y son difíciles de detectar por personas que se han sociabilizado en un ambiente sexista desde su más tierna infancia (Lameiras y Rodríguez, 2002; Rojas y Moreno, 2016).

Diferentes investigaciones (Bosque, 2015; Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008; Maeso Fernández, Salamanca Castro, Sánchez Castro, Gil Pascual, Amézcuca Sánchez y Ayuso Medina, 2015) han demostrado que aunque las mujeres muestran niveles más bajos que los hombres en sexismo hostil, alcanzan sin embargo niveles casi equivalentes a los hombres en sexismo benévolo. Esto puede ser debido, al menos en parte, a que en ocasiones no detectan bien la presencia del sexismo benévolo ni sus potenciales efectos. Adicionalmente estos estudios destacan que las mujeres parecen ser las transmisoras del sexismo benévolo en edades infantiles. Primero porque se encargan mayoritariamente de la educación infantil, tanto en el ámbito doméstico como en el educativo y en segundo lugar porque, como hemos dicho, no suelen ser conscientes de que son sexistas.



APROXIMACIÓN A LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL SEXISMO AMBIVALENTE

En el contexto educativo, raramente se observan manifestaciones sexistas hostiles o abiertas, aunque eso no significa que no se den. No obstante, lo que claramente sí existe con demasiada frecuencia, son manifestaciones claras de la presencia de actitudes sexistas benévolas, sutiles y no demasiado manifiestas, en ocasiones difíciles de detectar (Biglia y Luna González, 2012; Subirats, 2013).

Tengamos en cuenta además que los maestros y maestras, quienes deberían ser los garantes de la igualdad entre géneros en su trabajo, los encargados de velar por un desarrollo social infantil no prejuicioso y por la preservación de situaciones no sexistas en el contexto educativo, son en ocasiones precisamente los transmisores de los estereotipos de género y de que se mantengan planteamientos no coeducativos.

Existe un consenso generalizado en pensar que los educadores no sólo son modelos de género, sino transmisores del rol de género, aunque no siempre sean conscientes de ello.

Desgraciadamente, e incluso en docentes concienciados de la importancia de su trabajo en este ámbito, es frecuente encontrarnos con planteamientos docentes no igualitarios. En ocasiones, incluso parte de los objetivos y la metodología o los materiales docentes pueden incluir elementos sexistas. Ello ocurre, no porque haya una intención deliberada sexista en los planteamientos profesionales, sino porque, como hemos comentado, al ser contenidos benévolos, no siempre son detectados.

En este sentido, es fácil encontrar por ejemplo, que en multitud de materiales educativos, narraciones, cuentos, libros de texto, etc., la mujer recibe un trato diferencial (Reig y Chávez, 2010; García-Ochoa y Martínez-Bello, 2014). Si no se está especialmente atento, ellas son vistas como dependientes, sin ambiciones, débiles, maternales, que han de ser protegidas o salvadas, o no muy exitosas profesionalmente. Por el contrario, los personajes masculinos frecuentemente asumen roles dominantes, de líderes, superhéroes, salvadores, fuertes, protectores, protagonistas, etc. (Ochoa, Parra y García, 2006). Hay que recordar que en el mercado existen materiales docentes de todo tipo, incluyendo por supuesto libros de texto, donde se cuida y se garantiza la coeducación (Ostos Torres, 2009; Ros García, 2013).

Pero si todos estos ejemplos son graves, aún es más preocupante encontrarnos con planteamientos profesionales sexistas. Si se parte de un estereotipo sexista y por ejemplo asumimos que los niños y las niñas son diferentes en sus comportamientos, por ejemplo los niños son más agresivos, más desordenados, descuidados, traviosos, inquietos, y las niñas lo contrario, es decir, son más pacíficas, ordenadas, cuidadosas, sensibles, se portan mejor, etc., posiblemente se exija de forma diferente a ambos géneros o los comportamientos del docente y su metodología no sea igualitaria.





Otro ejemplo es que si se asume que hay actividades, juegos y tareas más propias o apropiadas para cada género, se puede caer precisamente en asumir, tolerar e incluso proponer actividades diferenciales según los estereotipos. Esto se observa sobre todo, pero no exclusivamente en ocasiones, en materias como educación física, la elección de temáticas de trabajos libres, la orientación educativa y profesional, etc., (Piedra, García-Pérez, Fernández-García y Rebollo, 2014). Y además, no sólo en actividades que se ofrecen al alumnado para alcanzar objetivos educativos, que fácilmente podrían alcanzarse con actividades igualitarias, sino en ocasiones incluso por planteamientos de evaluación y calificación diferenciados (Pérez-Ugena, Martínez Pastor, Coromina y Salas Martínez, 2011; Puerta Sánchez y González Barea, 2015; Ros García, 2013).

A veces, los profesionales toleran o no corrigen comentarios, comportamientos o actitudes no igualitarias entre alumnos.

Parte de todos estos planteamientos y situaciones, como hemos comentado, no son necesariamente actuaciones deliberadamente sexistas de los profesionales, sino que más bien son producto de haber sido socializados en una sociedad sexista, donde los individuos son incapaces de autopercebir en sí mismos este sesgo y reaccionar con profesionalidad. Además, tengamos en cuenta que el funcionamiento psicosocial automatizado en el que habitualmente nos enmarcamos en ocasiones, unido a una eventual usencia de planteamientos en coeducación que además frecuentemente escasea en la formación de muchos de los profesionales de la educación, son variables explicativas de la persistencia del sexismo en el ámbito docente.

CONCLUSIONES

La presencia de prejuicio por razones de género en nuestras sociedades es altamente difícil de corregir, como se viene evidenciando desde hace años en nuestra sociedad. A pesar de los avances conseguidos en las últimas décadas, parte de la lentitud y la dificultad en los avances radica en la complejidad de llevar a cabo cambios culturales y sociales de gran calado asociados al funcionamiento de los estereotipos de género. Tengamos en cuenta además que el funcionamiento del sexismo, sobre todo el benévolo, está altamente influenciado por procesos de aprendizaje y socialización que transcurren en la infancia.

De hecho, la infancia y específicamente la infancia temprana, es la etapa evolutiva humana en la que se adquiere la identidad y el rol de género, en la que se interiorizan los estereotipos sociales de género, y en la que queda configurada nuestra personalidad y las bases de nuestro funcionamiento psicosexual. Esta configuración no sólo tiende a mantenerse a lo largo de la vida, sino que una vez establecida se asocia a la generación de automatismos en nuestra percepción y comportamiento social. Con estas premisas podemos extraer diversas conclusiones, entre las que destaca en primer lugar la importancia que tendrá la intervención educativa a estas edades y en esta etapa del desarrollo. En segundo lugar, es relevante tener en cuenta que los individuos, también los profesionales de la educación, funcionamos de forma automatizada, no consciente,



conforme al estereotipo de género y el sexismo en el que hemos sido educados, por lo que en ocasiones no somos del todo conscientes de la presencia de actitudes sexistas sobre todo en las modalidades sutiles o benévolas.

De ahí que el ser conscientes de estas circunstancias, unido a la promoción de conocimientos específicos en estas temáticas, deban ser aspectos a priorizar en la formación de los profesionales de las ciencias de la educación. Tengamos en cuenta que posiblemente, una de las armas más eficaces para impulsar la igualdad social entre géneros, sea la intervención educativa especializada en el momento en que se desarrolla la identidad de género y donde aparecen las manifestaciones sexistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, M. y Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 5, 633-642.
- Biglia, B., y Luna González, E. (2012). Reconocer el sexismo en espacios participativos. *Revista de Investigación en educación*, 10(1), 91-99.
- Bosque, I. (2015). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 1, 1-18.
- Connelly, K. (2012). Why is Benevolent sexism Appealing? Associations with system justification and life satisfaction. *Psychology of Women Quarterly*, 36(4), 432-443.
- Expósito, F., Moya, M. C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología social*, 13(2), 159-169.
- García-Leiva, P., Palacios, M. S., Torrico, E., y Navarro, Y. (2007). El sexismo ambivalente: ¿un predictor del maltrato? *Boletín Electrónico de Psicología Jurídica y Forense*, 29.
- García-Ochoa, Y. C. y Martínez-Bello, V. (2014). “Libros para niñas y libros para niños”: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 182-215.
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 119-135.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2011). Ambivalent sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35, 530-535.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127.
- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- Maeso Fernández, M.E., Salamanca Castro, A.B., Sánchez Castro, S., Gil Pascual, M.A., Amézcua Sánchez, A. y Ayuso Medina, N. (2015). Nivel de sexismo ambivalente en estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Madrid. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 2, 23-31.
- Moya, M., y Expósito, F. (2008). Sexismo: Los efectos perniciosos de una ideología ambivalente. En J. F. Morales, C. Huici, A. Gómez, & E. Gaviria (Eds.), *Método, Teoría e Investigación en Psicología Social* (pp. 538–557). Madrid: Pearson.
- Ochoa, Desirée; Parra Maryiri; y García Camen Teresa. 2006. Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27): 119- 154.
- Ostos Torres, I. (2009). Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-13.
- Pérez-Ugena, Á., Martínez Pastor, C. E. y Salas Martínez, Á. (2011). Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. Recuperado (04.01.2018) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16821321011>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21.
- Puerta Sánchez, S. y González Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en educación infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, 85, 63-74.
- Reig, R., y Chávez, R. M. (2010). Dibujos animados: Estereotipos de género. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 111, 79-83.
- Rojas, P. y Moreno, R. (2016). Sexismo hostil y benevolente en adolescentes. Una aproximación étnico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 31-46.
- Ros García, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género, *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Aresta.



Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202.





LA INCORPORACIÓN DE MEDIDAS PROMOTORAS DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS PLANES Y PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO MEDIANTE EL USO DE LA RÚBRICA COEDUCATIVA

PINO RODRÍGUEZ, ANA M.^a

CEIP Mare Nostrum de Ceuta, España
anapinorodriguez@gmail.com, España

Resumen. La igualdad de género ha sido descrita en distintas ocasiones como una utopía a la cual aspiramos, pero que es difícil alcanzar, puesto que en la mayoría de las ocasiones, a pesar de que sea un principio común entre lo defendido como políticamente correcto, se incumple a través de prácticas cotidianas de formas sobre las cuales normalmente no llegamos ni a tener conciencia. Por ello, es fundamental contribuir a que toda la sociedad se sensibilice sobre la permanencia de la inequidad de género para que se reconozca su persistencia y se favorezca la igualdad de género desde todos los ámbitos posibles. La escuela es un lugar clave para potenciar su extensión y mantenimiento y la incorporación del principio de igualdad a los distintos planes y proyectos educativos de centro una fórmula a tomar en consideración para conseguir tal fin.

Palabras clave: igualdad de género, planes y proyectos educativos, organización y funcionamiento escolar, Rúbrica coeducativa.





INTRODUCCIÓN

La igualdad de género es un principio democrático que tiene que ver, fundamentalmente, con el derecho de todas las personas a ser tratadas con la misma dignidad. Entendida tal cual, puede decirse que la igualdad de género ha recorrido ya un largo camino que se remonta al nacimiento de los movimientos feministas. Sin embargo, la locución *igualdad de género* empieza a exportarse a principios de la década de los ochenta desde el contexto norteamericano a otros países de lengua inglesa y a las instituciones internacionales encargadas de velar por el cumplimiento de los derechos humanos y las políticas de igualdad (Durán, 2015, p. 405), para dar luego el salto al resto del mundo.

Desde entonces, los discursos que se han ido generando en torno a la defensa y promoción del principio de igualdad de género se han ido incorporando, principalmente, al marco legal de los países occidentales. De este modo, la normativa –no solo a través de su entramado de derechos, obligaciones y sanciones, sino también mediante el ejercicio de una función pedagógica– ha contribuido a generar “importantes cambios en los derechos de las mujeres y sus posibilidades, al menos, teóricas, de acceder a diferentes esferas sociales” (Díez, Terrón y Anguita, 2005, p. 7), dando así lugar a implicaciones concretas como el derecho de mujeres y niñas a “acceder a la enseñanza, participar en ella; disfrutar de un entorno pedagógico donde se tengan en cuenta las cuestiones de género y obtener buenos resultados de la educación”. Desde luego, tales acciones se llevan a cabo con la intención manifiesta de que “se traduzcan en mayores niveles de participación en el desarrollo social, económico y político de la sociedad” (Fiske, 2012, pp. 22-31) por parte de esa mitad femenina del mundo.

Sin embargo, parece que las posibilidades teóricas a las que nos acabamos de referir –que pueden atribuirse a lo que ha dado en llamarse *igualdad formal*–, han dado lugar a resultados deficitarios a nivel práctico, que no han conducido hacia la generalización de una *igualdad real*, palpable a pie de calle y extensible a todos los ámbitos sociales, culturales y políticos. De otro modo, no seguiría hablándose sobre “[e]l alto número de paradas en todos los sectores, edades y con cualquier tipo de cualificación, las diferencias salariales, el subempleo, los trabajos en la economía irregular, la falta de cotizaciones, el empleo precario o a tiempo parcial, la debilidad e interrupciones en las carreras laborales o profesionales de las mujeres” (Simón, 2010, p. 51) o, en otro orden de cosas, sobre los roles, estereotipos y prejuicios de género, desplegados por los medios de comunicación, las desiguales expectativas de familias y profesorado hacia chicas y chicos o la aún escasa presencia y visibilidad de mujeres y niñas en los materiales escolares y en el lenguaje de la escuela (entre otros, en Simón, 2010, pp. 31-98, Bonal, 2008, pp. 17-24 y Santos Guerra, 2000, pp. 11-42).

Efectivamente, “las desigualdades entre los géneros siguen estando obcecadamente arraigadas en todas las regiones del mundo” (UNICEF, 2006, p. 8), con consecuencias más o menos graves que pueden traducirse términos de discriminación,



inequidad, injusticia e incluso violencia que pueden recogerse bajo los términos de *sexismo hostil* y *sexismo sutil*.

En cualquiera de los casos y en favor de la construcción de sociedades auténticamente democráticas, puede concluirse que siguen siendo necesarias políticas que potencien la igualdad entre los géneros mediante procesos de transformación que actúen sobre todas las estructuras sociales con el objetivo –a corto, medio y largo plazo– de modificar “estereotipos y actitudes sexistas, comportamientos, normas y valores sociales que son la base de la desigualdad, discriminación de género y la semilla de la violencia contra las mujeres en nuestras sociedades” (Martínez Herranz y Pérez Grande, 2014, p. 137).

OBJETIVOS

En el caso concreto de España, la Constitución recoge desde 1978 en su artículo 14¹ que “[l]os españoles somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, pero los compromisos adoptados con Europa han hecho posibles fórmulas concretas que han impulsado la aplicación del principio de *mainstreaming*² o *transversalidad*, según el cual la equidad de género debe permear todas las disposiciones y actuaciones que se ejecuten a nivel institucional, para lo cual se centra en tres elementos clave: el sexismo, a través de su diagnóstico; el discurso oral y escrito, mediante el uso de un lenguaje para la igualdad (LIC); y la paridad como principio organizativo que debe aplicarse a todas las estructuras sociales (Simón, 2010, p. 139). De este modo, ha sido posible la aprobación a nivel nacional de leyes como la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* y la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* y, a nivel autonómico, de normativas específicas para las diferentes comunidades españolas.

Todo este reglamento va, sin duda, en consonancia con los dictámenes europeos. No obstante, a pesar de que Europa identifique el referido enfoque de género como uno de sus principios fundamentales y establezca directrices que insten a los diversos gobiernos que la integran a que lo incorporen al funcionamiento de sus instituciones a través de la implementación de políticas que tiendan al desarrollo de una igualdad real y efectiva entre mujeres y varones, “la inclusión de la igualdad de género en los planes de estudios de los países de la Unión Europea es dispar y difiere de un país a otro” (Moreno Sardà, 2006, p. 122). Así, mientras que en algunos países queda simplemente “como un tema dentro de una materia o un tema transversal” (*ibid.*), en otros –“especialmente, en Malta, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega” (*ibid.*)– se hace alusión al *mainstreaming* como “un principio que debe impregnar todo el currículum” (*ibid.*).

Reconociendo la limitación que tiene la normativa a la hora de ejercer su influencia sobre cada individuo, colectivo e institución, apreciamos también el valor y la utilidad que puede tener la legislación, que ya a nivel específico del contexto educativo español

1 <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=14&tipo=2>

2 <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming>





y en base a los dictámenes de la LOCE³ y de la LOGSE⁴, ha de quedar incorporada y materializarse a través de cada Proyecto Educativo de Centro y del conjunto de planes y proyectos que de él emanan a través de la coeducación –entendiendo que esta es el “proceso explícito de transformación social que teniendo como objetivo la igualdad de derechos y oportunidades entre personas de distinto sexo, parte de la valoración positiva de las diferencias, de la aceptación personal y el respeto mutuo para construir una sociedad más justa y democrática (Pino, 2017, 52) –.

Tomando estas ideas en consideración, instamos a los equipos docentes, a los equipos de orientación y a los servicios de inspección a que, dentro de actuaciones más amplias que favorezcan la autorreflexión, el cuestionamiento de prácticas docentes, la formación y la capacitación en cuestiones vinculadas al tratamiento educativo de la igualdad de género por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, incorporen de manera sistemática al funcionamiento y organización de las instituciones que representan medidas concretas que promuevan este principio a través del conjunto de documentos de carácter prescriptivo que los sustentan, con la intención clara de que dichas medidas superen los límites del papel para quedar integradas de forma sistemática en la realidad cotidiana de los centros escolares. Para ello, desde aquí planteamos una serie de actuaciones formuladas a través de dos objetivos que pueden plantearse en cada centro educativo bajo el paraguas de la normativa vigente. Tales objetivos son:

- Realizar una lectura minuciosa de los planes y proyectos que rigen el funcionamiento de los centros escolares para valorar en qué medida el principio de igualdad de género impregna las actuaciones que en ellos quedan recogidas.
- Emplear la Rúbrica coeducativa con la intención de afrontar, a la luz de la revisión realizada previamente, una valoración de la documentación seleccionada desde una perspectiva de género y una reelaboración de los planes y proyectos de centro que reflejen la normativa vigente en un sentido coeducativo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Con los objetivos citados en mente y dentro del marco proporcionado por el desarrollo de un trabajo de tesis⁵ dentro del cual se tienen en cuenta, además, otros aspectos, se llevan a cabo en paralelo distintas actuaciones:

- Por un lado, se diseña y se pasa un cuestionario no validado, pero sí revisado por personas expertas, a través del cual se intenta dilucidar qué

3 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037

4 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

5 El trabajo referido lleva por título *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Ceuta* y fue defendido en esta ciudad el 28 de julio de 2017, bajo la codirección de Dña. Mercedes Cuevas y D. Francisco Díaz, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.



tipo de actuaciones coeducativas son llevadas a cabo en todos los centros educativos de Ceuta –Ciudad Autónoma que no cuenta con competencias educativas y depende directamente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte–. Entre estos centros, se encuentran, dentro del sistema público, dieciséis colegios de Educación Infantil y Primaria y cinco institutos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, dos Centros de Educación de Personas Adultas, una Escuela Oficial de Idiomas y un Conservatorio Profesional de Música; y, dentro de la enseñanza concertada, tres centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y uno de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

- El cuestionario se dirige fundamentalmente al grupo de representantes de igualdad de género (cada centro cuenta con uno, nombrado a instancias de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta en el curso escolar 2013/14). Pero, también se invita a cumplimentarlo a un miembro de cada equipo directivo, al Servicio de Inspección, al Jefe de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta y a su Asesora de Atención a la Diversidad. De este modo, quedan entregados 49 cuestionarios que se diseñan, cumplimentan y entregan a través de *Google Forms*⁶.
- Por otro lado, se consultan primero, a nivel general, planes y proyectos educativos de distintos centros escolares ceutíes para comprobar en qué medida las actuaciones promotoras de la igualdad de género recogidas a través del cuestionario aludido quedan reflejadas en esta documentación. Después, a nivel ya específico, se revisa en profundidad el Proyecto Educativo de un centro⁷ de Educación Infantil y Primaria de la red pública de Ceuta, así como el conjunto de planes y proyectos que derivan del mismo –esto es: Propuesta Curricular, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad y Orientación, Plan de Convivencia, Proyecto Lector, Proyecto TIC y Reglamento de Régimen Interno–.

Tal revisión se realiza a la luz de la Rúbrica coeducativa, herramienta cualitativa que se construye *ex profeso* para el desarrollo del trabajo de tesis referido anteriormente con la plantilla gratuita *Co-rubrics*⁸ y en base a la lectura de diversas fuentes bibliográficas entre las cuales son destacables la Guía para Profesorado *Educando en Igualdad* y los libros *La situación actual de la educación para la igualdad en España*, *El currículum oculto* o *La evaluación de programas educativos*. Dicha matriz cuenta con cuatro niveles de logro con peso equivalente y con diez dimensiones de evaluación entre las cuales se encuentran desde el propio principio de igualdad de género o la constitución de comisiones de igualdad que vayan un paso más allá del nombramiento de un único responsable de igualdad para cada centro, hasta la organización espacial y temporal del centro o el uso de un lenguaje inclusivo e igualitario.

6 <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

7 <http://www.ceipmarenostrum.es/web2014/index.php/conocenos/documentos>

8 <http://corubrics-es.tecnocentros.org/>





EVIDENCIAS

En relación a los dos objetivos indicados en un epígrafe anterior, llegan a apreciarse distintas evidencias.

Cuestionario coeducativo

Según la información que se desprende el cuestionario empleado y en relación al periodo que va desde que se instara al nombramiento de los y las responsables de igualdad de género en el curso 2013/2014 hasta finales del curso 2015/2016, en los centros educativos ceutíes se han venido realizando distintas actividades promotoras de la igualdad, entre las cuales se incluyen: la definición de un currículo no sexista, con la incorporación de contenidos vinculados a figuras femeninas; el empleo de un lenguaje inclusivo; la organización mixta del alumnado; la participación equitativa de chicas y chicos en las actividades de aula y su distribución equilibrada en el patio de recreo; la transmisión de expectativas docentes igualitarias sobre el alumnado, con independencia de sus diferencias sexuales; y, en la mitad de los casos, la organización de actividades formativas sobre igualdad dirigidas a padres y madres. Además, se hace alusión también a la modificación y revisión de planes y proyectos de centro desde una perspectiva coeducativa.

La muestra encuestada califica como mejorables aquellas actividades promotoras de la igualdad de género que están vinculadas a la orientación académica y profesional del alumnado, a la participación de padres y madres en las dinámicas del centro y a la organización de actividades específicas que estén dirigidas a los distintos miembros de la comunidad educativa y destaca como las vías más eficaces para conseguirlo el trabajo cooperativo entre estudiantes y la participación de todo el alumnado en talleres sobre actividades relacionadas tradicionalmente con hombres o mujeres..

Rúbrica coeducativa

En lo que respecta a la aplicación de la rúbrica, hay que señalar que esta herramienta aún no ha sido validada y que su utilización ha supuesto una experiencia piloto que ha permitido comprobar que su utilización la convierte en un instrumento de manejo sencillo y de carácter orientativo o prospectivo, ya que permite, por un lado, situar a cualquier centro educativo en un continuo de cuatro niveles de logro mediante los cuales el proyecto educativo o plan analizado puede quedar descrito como altamente, medianamente, ligeramente o mínimamente coeducativo. Mientras tanto, por otro lado, los indicadores a través de los cuales tales niveles de logro quedan explicitados facilitan el diseño de actuaciones que permiten visualizar y ascender al siguiente nivel y, por tanto, mejorar planes, proyectos y centros desde una perspectiva de género.

El análisis de los documentos reseñados mediante la Rúbrica coeducativa nos muestra que las evidencias encontradas no se corresponden con las estrategias coeducativas volcadas a través de los cuestionarios. Así, vemos que hay cuestiones



diversas que mejorar sobre el papel, pero no olvidamos el hecho de que ni lo que recoge la documentación de los centros escolares no siempre coincide con lo que se hace, ni lo contrario –esto es, que en la práctica a veces se hacen cosas diferentes a las que establecen los documentos de centro, que a pesar de tener un carácter prescriptivo, son también planes y proyectos vivos, abiertos y flexibles–.

Entendemos que en el plano de la investigación educativa, la Rúbrica coeducativa puede aplicarse en combinación con otras herramientas y estrategias de investigación, como pueden ser la observación participante o no participante, los grupos de discusión o la Práctica reflexiva; y que en el plano de las actuaciones formativas en centros, nuestra matriz puede utilizarse dentro de procesos de autorreflexión y autocrítica, cuando esta sea necesaria, que permitan al profesorado tomar conciencia acerca de sus creencias, estereotipos, expectativas y valores de género e incorporar y sistematizar prácticas profesionales verdaderamente coeducativas.

CONCLUSIONES

La intención última que ha guiado la experiencia indicada es contribuir al fomento de la igualdad de género y, para ello, aceptando que vías alternativas a la consideración de la documentación de los centros escolares puedan resultar más efectivas, se propone la utilización de una rúbrica de evaluación –la Rúbrica coeducativa– para llevar a cabo la revisión, reelaboración y diseño de planes y proyectos educativos. Esta herramienta puede ayudar al profesorado y a los equipos dedicados a llevar a cabo la gestión y supervisión de las instituciones educativas a valorar en qué medida los centros donde trabajan están sustentados sobre pilares más o menos igualitarios, inclusivos y democráticos. Desde luego, el empleo de esta rúbrica no puede quedarse en el mero análisis de la documentación seleccionada, así que, dado el paso de la revisión de los planes y proyectos educativos de, la finalidad de nuestra herramienta es facilitar la incorporación de medidas promotoras de la equidad de género a los Proyectos Educativos, a la organización y funcionamiento de los centros escolares y a las prácticas docentes y lingüísticas que impregnan los espacios y tiempos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonal, X. (2008). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- Durán, M. A. (2015). Introducción al Bloque IV. Relaciones de género. En C. Torres Alberto (Ed.), *España 2015. Situación social*, pp. 405-410. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Educando en igualdad. (2009). *Educando en Igualdad. Guía para el profesorado*. Madrid: FETE-UGT/Ministerio de Igualdad.
- Fiske, B. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: UNESCO.
- Instituto de la Mujer/Red2Red Consultores (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Martínez, P. y Pérez, M. D. (2014). Coeducación e igualdad. Percepciones y prácticas escolares. En E. S. Vila, V. M. Martín, M. T. Castilla y J. E. Sierra (Coords.), *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos*, pp. 137-155. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Moreno, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez (Coord.), *Género y currículum*, pp. 103-130. Madrid: Akal.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pino, A. M. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1), 47-60.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- UNICEF (2006). *Estado mundial de la infancia. El doble dividendo de la igualdad*. Nueva York: United Nations International Children's Emergency Funds.



MEDIDAS PROMOTORAS DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS PLANES Y PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO

PINO RODRÍGUEZ, ANA M.^a

CEIP Mare Nostrum de Ceuta, España
anapinorodriguez@gmail.com, España

Resumen. La igualdad de género es un principio democrático fundamental que se ha extendido a lo largo y ancho de diferentes países para llegar a formar parte de su legislación y de la normativa internacional. Sin embargo, esa igualdad formal no ha llegado a traducirse y generalizarse en términos de una igualdad real y efectiva, sentida a pie de calle y compartida por toda la ciudadanía, más allá de lo que solemos considerar como políticamente correcto. De ahí que incumplamos con lo dictado por la equidad de género mediante prácticas cotidianas de formas sobre las cuales normalmente no llegamos ni a tener conciencia. Y esto ocurre incluso en la escuela, que es un lugar clave para potenciar su extensión y para erradicar la desigualdad y la injusticia de la sociedad. Por ello, invitamos a incorporar el principio de igualdad de género a los planes y proyectos educativos de centro a través de la consideración de estrategias coeducativas que queden vinculadas a tales documentos. De este modo, tales medidas podrán servir a la comunidad educativa como referente claro de las actuaciones que es necesario llevar a cabo sistemáticamente para construir sociedades verdaderamente democráticas.

Palabras clave: igualdad de género, planes y proyectos educativos, organización y funcionamiento escolar, Rúbrica coeducativa.





INTRODUCCIÓN

La igualdad de género es un principio democrático que ha recorrido ya un largo camino al estar siempre presente en el seno de los movimientos feministas. Sin embargo, la locución *igualdad de género* empieza a exportarse a principios de la década de los ochenta desde el contexto norteamericano a otros países de lengua inglesa y a las instituciones internacionales encargadas de velar por el cumplimiento de los derechos humanos y las políticas de igualdad (Durán, 2015, p. 405), para dar luego el salto al resto del mundo. Desde entonces, los discursos que se han ido generando en torno a la defensa y promoción del principio de igualdad de género se han ido incorporando, principalmente, al marco legal de los países occidentales. De este modo, la normativa ha facilitado la generación de “importantes cambios en los derechos de las mujeres y sus posibilidades, al menos, teóricas, de acceder a diferentes esferas sociales” (Díez, Terrón y Anguita, 2005, p. 7).

Sin embargo, parece que esta *igualdad formal* —es decir, las posibilidades teóricas que ofrece la normativa—, ha dado lugar en la práctica a resultados deficitarios que no han conducido hacia la generalización de una *igualdad real*, palpable a pie de calle y extensible a todos los ámbitos sociales, culturales y políticos. De otro modo, no seguiría hablándose sobre “[e]l alto número de paradas en todos los sectores, edades y con cualquier tipo de cualificación, las diferencias salariales, el subempleo, los trabajos en la economía irregular, la falta de cotizaciones, el empleo precario o a tiempo parcial, la debilidad e interrupciones en las carreras laborales o profesionales de las mujeres” (Simón, 2010, p. 51). O, en otro orden de cosas, tampoco seguirían estando presentes los roles, estereotipos y prejuicios de género, desplegados por los medios de comunicación, las desiguales expectativas de familias y profesorado hacia chicas y chicos o la aún escasa presencia y visibilidad de mujeres y niñas en los materiales escolares y en el lenguaje de la escuela (entre otros, en Simón, 2010, pp. 31-98, Bonal, 2008, pp. 17-24 y Santos, 2000, pp. 11-42).

Efectivamente, “las desigualdades entre los géneros siguen estando obcecadamente arraigadas en todas las regiones del mundo” (UNICEF, 2006, p. 8), con consecuencias más o menos graves que pueden traducirse en términos de discriminación, inequidad, injusticia e incluso violencia que obedecen a la persistencia de distintas formas de sexismo —*sexismo hostil* y *sexismo sutil*—. Así, siguen siendo necesarias políticas que potencien la igualdad entre los géneros mediante procesos de transformación que actúen sobre todas las estructuras sociales con el objetivo —a corto, medio y largo plazo— de modificar “estereotipos y actitudes sexistas, comportamientos, normas y valores sociales que son la base de la desigualdad, discriminación de género y la semilla de la violencia contra las mujeres en nuestras sociedades” (Martínez y Pérez, 2014, p. 137).



OBJETIVOS

La *Constitución española* recoge desde 1978 en su artículo 14¹ que “[l]os españoles somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, pero los compromisos adoptados con Europa han hecho posibles fórmulas concretas que han impulsado la aplicación del principio de *mainstreaming*² o *transversalidad*, según el cual la equidad de género debe permear todas las disposiciones y actuaciones que se ejecuten a nivel institucional³. De este modo, ha sido posible la aprobación a nivel nacional de leyes como la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* y la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* y, a nivel autonómico, de normativas específicas para las diferentes comunidades españolas.

Todo este reglamento va en consonancia con los dictámenes europeos, pero, aunque Europa identifique el referido enfoque de género como uno de sus principios fundamentales y establezca directrices que insten a su incorporación, “la inclusión de la igualdad de género en los planes de estudios de los países de la Unión Europea es dispar y difiere de un país a otro” (Moreno, 2006, p. 122). Así, dentro del contexto específico de la educación, mientras que en algunos países la igualdad de género queda simplemente “como un tema dentro de una materia o un tema transversal” (*ibid.*), en otros –“especialmente, en Malta, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega” (*ibid.*)– se hace alusión al *mainstreaming* como “un principio que debe impregnar todo el currículum” (*ibid.*).

Reconociendo la limitación que tiene la normativa a la hora de ejercer su influencia sobre cada individuo, colectivo e institución, apreciamos la gran importancia que tiene la legislación, no solo por la fuerza y el carácter obligatorio que puedan tener leyes, resoluciones, órdenes y medidas, sino también por su valor pedagógico, esto es, por su capacidad para ir transformando la sociedad, dando carácter de normalidad y legalidad o de anomalía e ilegalidad a situaciones que antes podrían haber escapado al reglamento o no caer entre sus sanciones. En este sentido, podemos poner como ejemplo la aprobación de las popularmente conocidas como ley del divorcio⁴ o la ley del sufragio universal, pero también la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*⁵.

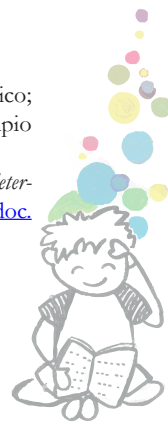
1 <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=14&tipo=2>

2 <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming>

3 Para ello, el *mainstreaming* se centra en tres elementos clave: el sexismo, a través de su diagnóstico; el discurso oral y escrito, mediante el uso de un lenguaje para la igualdad (LIC); y la paridad como principio organizativo que debe aplicarse a todas las estructuras sociales (Simón, 2010, p. 139)

4 *Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio*. En <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-16216>

5 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>





En el contexto educativo español y en base a los dictámenes de la LOCE⁶ y de la LOGSE⁷, el principio de igualdad de género ha de quedar incorporado y materializarse a través de cada Proyecto Educativo de Centro. De este modo, la coeducación, que entendida como el “proceso explícito de transformación social que teniendo como objetivo la igualdad de derechos y oportunidades entre personas de distinto sexo, parte de la valoración positiva de las diferencias, de la aceptación personal y el respeto mutuo para construir una sociedad más justa y democrática (Pino, 2017, 52), en épocas pasadas generó polémica y rechazo a partes iguales en nuestro país, termina convirtiéndose en un pilar básico de nuestra legislación educativa. Pero, ¿significa esto que la coeducación forme parte también de la realidad cotidiana de los centros escolares? ¿La igualdad formal que propicia la legislación educativa asegura una igualdad real en nuestras aulas? La bibliografía consultada nos conduce a responder estas cuestiones de forma negativa, a pesar de los importantes cambios que han ido produciéndose desde la incorporación de las niñas y de las mujeres a nuestro sistema educativo.

Por todo ello, instamos a los equipos docentes, a los equipos de orientación y a los servicios de inspección a que, dentro de actuaciones más amplias que favorezcan la autorreflexión, el cuestionamiento de las prácticas profesionales docentes, la formación y la capacitación en cuestiones vinculadas al tratamiento educativo de la igualdad de género por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, incorporen de manera sistemática al funcionamiento y organización de las instituciones que representan medidas concretas que promuevan este principio a través del conjunto de documentos de carácter prescriptivo que los sustentan, con la intención clara de que dichas medidas superen los límites del papel para pasar a quedar integradas de forma sistemática en la realidad cotidiana de los centros escolares. De este modo, desde aquí planteamos la importancia de realizar una lectura minuciosa de los planes y proyectos de los centros escolares para valorar en qué medida el principio de igualdad de género impregna las actuaciones que en ellos quedan recogidas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Dentro del marco proporcionado por el desarrollo de un trabajo de tesis⁸ dentro del cual se tienen en cuenta, además, otros aspectos, se llevan a cabo en paralelo distintas actuaciones que están relacionadas con el objetivo planteado anteriormente.

En lo relativo a la elaboración de su marco teórico, se recopilan una serie de aportaciones que nos permiten vincular unas actuaciones coeducativas concretas a los diferentes planes y proyectos de centro. Así, proponemos seguir estrategias orientativas como las siguientes:

6 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037

7 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

8 El trabajo referido lleva por título *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Ceuta* y fue defendido en esta ciudad el 28 de julio de 2017, bajo la codirección de Dña. Mercedes Cuevas y D. Francisco Díaz, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.



Medidas promotoras de la igualdad de género a través de los Planes y Proyectos Educativos de Centro

- La selección de contenidos y recursos que ayuden a dar visibilidad a las mujeres, implementación de estrategias metodológicas que faciliten la interacción y la colaboración del alumnado más allá de su sexo (trabajo colaborativo, trabajo cooperativo, grupos interactivos, trabajo por tareas y proyectos) y celebración de efemérides como el Día de la Paz, el Día de la Mujer o el Día contra la Violencia de Género (especialmente en la *Concreción Curricular*).
- La aplicación de las pautas y los contenidos propios de la Educación Emocional y la Educación Afectivo-sexual, con el objetivo de favorecer un desarrollo integral de la personalidad humana y de superar la desigualdad que generan los prejuicios y los estereotipos de género (fundamentalmente en el *Plan de Atención a la Diversidad y Orientación*).
- La implicación de todos los sectores de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro, con especial hincapié en la participación tanto de madres, como de padres, de abuelas, como de abuelos, dejando, además, espacio para la orientación escolar, vivencial y profesional y para un lenguaje inclusivo y promotor de la igualdad de género (sobre todo en el *Plan de Acción Tutorial*).
- La formación y capacitación en mediación orientadas a la prevención y resolución de conflictos de naturaleza sexista, elaboración de protocolos que sirvan para actuar en casos de acoso por razón de sexo/género y en situaciones de violencia de género, puesta en marcha de juegos coeducativos a nivel de centro y de actividades formativas centradas en la igualdad de género, creación de espacios dedicados a mujeres célebres y a su obra o entrevistas a mujeres ejemplares del entorno más próximo o de lugares remotos, así como organización de actividades extraescolares y complementarias que favorezcan la interacción entre alumnas y alumnos y que contemplen áreas, habilidades y destrezas diversas (principalmente en el *Plan de Convivencia y Participación*).
- La revisión de obras literarias tradicionales desde una perspectiva crítica, selección de materiales que fomenten la equidad al ofrecer modelos femeninos y masculinos alternativos a los tradicionales, utilización de estrategias de composición creativa, oral o escrita, que permitan la producción de textos igualitarios alternativos a otros originales, sexistas, y celebración de tertulias dialógicas literarias que permitan revisar los clásicos desde la puesta en común de ideas, experiencias y sentimientos procedentes de personas diferentes (mayormente en el *Proyecto Lector*).
- El uso de metodologías activas que permitan al alumnado asumir roles diferentes y no sujetos a los estereotipos tradicionales y a las mujeres, acceder al mundo a través de internet; búsqueda de información que permita





Liderando investigación y prácticas inclusivas

indagar sobre el trabajo y la aportación a la sociedad de mujeres célebres de todos los ámbitos (científico-técnicos y artísticos) y que favorezca la creación de productos tangibles; entrevistas con medios técnicos a mujeres relevantes que puedan servir como fuente de inspiración a chicas y a chicos (específicamente en el *Proyecto TIC*).

- La organización paritaria del centro, tanto en lo relativo a la distribución de los cargos responsables de sus órganos de gobierno, como en lo concerniente a la ocupación del patio de recreo y del resto de los espacios escolares; uso de un lenguaje inclusivo en las producciones orales y escritas, formales e informales del centro educativo (concretamente, en el *Reglamento de Régimen Interno*).

En lo concerniente a la elaboración de su marco empírico, los pasos dados son, básicamente, estos:

- Por un lado, se implementa un cuestionario a través del cual se intenta dilucidar qué tipo de actuaciones coeducativas son llevadas a cabo en los centros educativos de Ceuta –Ciudad Autónoma que no cuenta con competencias educativas y depende directamente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte–. Entre estos centros, hay colegios de Educación Infantil y Primaria e institutos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de régimen público y concertado, Centros de Educación de Personas Adultas, una Escuela Oficial de Idiomas y un Conservatorio Profesional de Música.
- El cuestionario se dirige fundamentalmente al grupo de representantes de igualdad de género (cada centro cuenta con uno, nombrado a instancias de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta en el curso escolar 2013/14). Pero, también se invita a cumplimentarlo a un miembro de cada equipo directivo, al Servicio de Inspección, al Jefe de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta y a su Asesora de Atención a la Diversidad. De este modo, quedan entregados 49 cuestionarios que se diseñan, cumplimentan y entregan a través de *Google Forms*⁹.
- Por otro lado, se revisa en profundidad el Proyecto Educativo de un centro¹⁰ de Educación Infantil y Primaria de la red pública de Ceuta, así como el conjunto de planes y proyectos que derivan del mismo –esto es: Propuesta Curricular, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad y Orientación, Plan de Convivencia, Proyecto Lector, Proyecto TIC y Reglamento de Régimen Interno–.

Tal revisión se realiza a la luz de la Rúbrica coeducativa, herramienta cualitativa que se construye *ex profeso* para el desarrollo del trabajo de tesis referido anteriormente

9
10

<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

<http://www.cceipmarenostrum.es/web2014/index.php/conocenos/documentos>



con la plantilla gratuita *Co-rubrics*¹¹ y en base a la lectura de diversas fuentes bibliográficas entre las cuales son destacables la Guía para Profesorado *Educando en Igualdad* y los libros *La situación actual de la educación para la igualdad en España*, *El currículum oculto* o *La evaluación de programas educativos*.

Finalmente, la información que se desprende de la aplicación de la rúbrica al conjunto documental señalado se contrasta con las respuestas obtenidas a través del mencionado cuestionario.

EVIDENCIAS

En relación al objetivo señalado en un epígrafe anterior y a las herramientas mencionadas, llegan a apreciarse distintas evidencias.

Cuestionario coeducativo

Según la información que se desprende el cuestionario, los centros educativos ceutíes se han venido realizando actividades promotoras de la igualdad como la definición de un currículo no sexista, con la incorporación de contenidos vinculados a figuras femeninas; el empleo de un lenguaje inclusivo; la organización mixta del alumnado; la participación equitativa de chicas y chicos en las actividades de aula y su distribución equilibrada en el patio de recreo; la transmisión de expectativas docentes igualitarias sobre el alumnado, con independencia de sus diferencias sexuales; y, en la mitad de los casos, la organización de actividades formativas sobre igualdad dirigidas a padres y madres. Además, se hace alusión también a la modificación y revisión de planes y proyectos de centro desde una perspectiva coeducativa.

Rúbrica coeducativa

El análisis de los documentos reseñados mediante la Rúbrica coeducativa nos muestra que las evidencias encontradas no se corresponden con las estrategias coeducativas volcadas a través de los cuestionarios. Así, vemos que hay cuestiones diversas que mejorar sobre el papel, pero no olvidamos el hecho de que ni lo que recoge la documentación de los centros escolares siempre coincide con lo que se hace, ni lo contrario –esto es, que en la práctica a veces se hacen cosas diferentes a las que establecen los documentos de centro, que a pesar de tener un carácter prescriptivo, son también planes y proyectos vivos, abiertos y flexibles–.

CONCLUSIONES

La intención última de esta propuesta es contribuir a la erradicación de la inequidad de género y, por eso, subrayamos la importancia de incorporar a la documentación de los centros escolares medidas coeducativas concretas que faciliten al profesorado la labor de concreción de aquellas orientaciones que puedan quedar

11 <http://corubrics-es.tecnocentres.org/>





establecidas por la legislación vigente. La vinculación de estrategias a los distintos planes y proyectos de centro puede convertirse así, con las limitaciones que impone la documentación escrita, en un camino a través del cual favorecer la construcción de escuelas coeducativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonal, X. (2008). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2006). La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección. Barcelona: Octaedro.
- Durán, M. A. (2015). Introducción al Bloque IV. Relaciones de género. En C. Torres Alberto (Ed.), *España 2015. Situación social*, pp. 405-410. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Educando en igualdad. (2009). *Educando en Igualdad. Guía para el profesorado*. Madrid: FETE-UGT/Ministerio de Igualdad.
- Instituto de la Mujer/Red2Red Consultores (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Martínez, P. y Pérez, M. D. (2014). Coeducación e igualdad. Percepciones y prácticas escolares. En E. S. Vila, V. M. Martín, M. T. Castilla y J. E. Sierra (Coords.), *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos*, pp. 137-155. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Moreno, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez (Coord.), *Género y currículum*, pp. 103-130. Madrid: Akal.
- Pino, A. M. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1), 47-60.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- UNICEF (2006). *Estado mundial de la infancia. El doble dividendo de la igualdad*. Nueva York: United Nations International Children's Emergency Funds.



ENTRE LA MASCULINIDAD Y LA FEMINIDAD: EL COLECTIVO LGTBI Y LA CONSTRUCCIÓN INCLUSIVA DE IDENTIDADES

MORALES VALERO, MANUEL*

Universidad de Málaga, España
mmoralesvalero@uma.es

Resumen: Tradicionalmente, las ciencias sociales vienen siendo atravesadas por dicotomías, a modo de paradigmas transversales o estructuras argumentales, desde las que explicar los fenómenos sociales: **generando discursos sobre ellos**. La educación, o la construcción de la subjetividad en un determinado sentido, puede ser explicada desde el punto de vista de las **Tecnologías del Yo** de Michel Foucault o de los **Mecanismos Psíquicos del Poder** de Judith Butler, hablando de *sujeto sujeto al discurso*. En este sentido los discursos sobre la masculinidad y la feminidad libraron una primera batalla al superar la vieja distinción que los ligaba al sexo, anclándolos en una biología determinista, y que los relacionó más con el concepto de género. Bien, las demandas del colectivo LGTBI, deben hacernos dar otra vuelta de tuerca:

En primer lugar, si bien el reconocimiento del género como un discurso socialmente construido ha aportado argumentos legitimadores para aquellas personas que no se sentían identificadas con el discurso dominante al respecto, este ha de continuar su andadura reconociendo y construyendo la gran variedad discursiva existente entre los tradicionales géneros masculinos y femeninos reconsiderando el discurso Queer (Judith Butler, *et al.*).

En segundo lugar, es posible que el sexo tenga que ser resituado alejándolo a su vez de planteamientos deterministas, en tanto biológicos. Por un lado, la biología, cada vez más, hunde sus raíces en lo social, no hemos de olvidar que el discurso Cyborg generado por Donna Haraway, tiene más de 30 años. Por otro lado, las reivindicaciones de las personas intersexo son cada vez más fuertes y necesitan generar un discurso propio capaz de empoderarlos.

Palabras clave: subjetividad, género, poder, discurso.

(*) Miembro del Grupo de Investigación HUM-365. Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

“Cada hombre [sujeto] es lo que hace con lo que hicieron de él.”

Jean Paul Sartre.

El papel que corresponde a las distintas disciplinas que podríamos incluir dentro del conjunto de las ciencias sociales no es otro que el de **GENERAR CONOCIMIENTO** capaz de ofrecer soluciones o respuestas (pertinentes) a los problemas sociales con que se encuentran en un **momento sociohistórico** determinado. Por otro lado, antes de exponer en qué consiste esto de generar conocimiento y sus (posibles) consecuencias u efectos, debíamos hacer algunas breves concreciones terminológicas.

Siguiendo al profesor **Joaquín Gairín (2011)**, distinguimos a *grosso modo* los **DATOS** en tanto elementos que describen la realidad, de la **INFORMACIÓN** que vendría a ser una estructuración de dichos datos de acuerdo a una escala de valores o intereses determinados (una línea editorial, por ejemplo). La **COMUNICACIÓN**, por su parte, se refiere al intercambio de información, mientras que por último, el **CONOCIMIENTO**, consistiría en todo lo que hay detrás de los datos, de la información y de la comunicación. Es decir, se trata de una especie de metaparadigma que condiciona el modo y la forma de dichos conceptos.

Podríamos entender al respecto que un determinado tipo de conocimiento conlleva una visión sobre la realidad de la que emerge, siendo capaz de guiar o dirigir la mirada hacia **unos datos** y no otros, organizándolos de acuerdo a sus particulares parámetros, condicionando **la información** generada sobre la realidad y adoptando, a su vez, un determinado modo de **comunicación**. De todo esto podemos extraer **algunas premisas importantes** que sustentarán el resto de la argumentación recogida en este texto:

- 1) El conocimiento se fundamenta en el lenguaje, y este no solo describe, sino que construye la realidad. Es dicha función constructiva la que más nos interesa en tanto es la función más importante del lenguaje: el lenguaje hace cosas. Es más, la realidad no solo es construida por el lenguaje, sino que es el lenguaje mismo. En dicho sentido, entendemos el conocimiento como producto, a la vez que productor, de su momento sociohistórico de emergencia (o enunciación).
- 2) Dicha función constructiva del lenguaje descansa en el concepto de discurso(s), y en este sentido, podemos entender el conocimiento como una estructura discursiva que funciona a modo de dispositivo de poder atravesado por **relaciones indexicales e intertextuales**.
- 3) La estructura discursiva del conocimiento generado en las ciencias sociales viene siendo atravesado por estructuras dicotómicas propias de la herencia



de la modernidad. Es decir, la realidad se ha venido construyendo desde dicotomías argumentativas cuya principal función ha sido la de generar un pensamiento dual (y estanco) sobre las relaciones sociales: naturaleza-cultura, público-privado, hogar-trabajo, etc. Así, hablar de hombre en contraposición de mujer o de masculinidad vs. feminidad, como dos polos distintos y separados tiene consecuencias constructivas importante.

OBJETIVOS

De este modo, **los objetivos** de este texto son, por un lado reflexionar sobre las consecuencias constructivas que la dicotomía **sexo-género** ha tenido a la hora de configurar las relaciones de igualdad de género de una determinada manera, y por otro, presentar las reivindicaciones de los colectivos LGTBI como evidencia clara (y por tanto **pertinente**) de la necesidad de superar dicho modelo dicotómico.

DESARROLLO

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por darse en distintos ámbitos o contextos de actuación, **formales, no formales e informales**, pero a nuestro entender su principal característica es la de suponer un **esfuerzo consciente o inconsciente (intencionado o no)** por producir aprendizajes (resultados). Estos, a su vez, podrán ser calificados de educativos o no, en tanto se les pueda atribuir cierto **valor moral** dentro de la sociedad en que se llevan a cabo, es decir, siempre que, siguiendo al profesor José Manuel Esteve Zarazaga, respondan a los criterios de contenido, forma, uso y equilibrio (Esteve, J.M. 2010: 21-28). Así, hablamos de educación cuando se trata de un “**proceso humano y humanizador por medio del cual es posible incorporarse a la HERENCIA CULTURAL que se recibe de las generaciones que preceden; pero también es el proceso que capacita para PARTICIPAR EN UNA CONVERSACIÓN mantenida a lo largo del tiempo como una AVENTURA INTELECTUAL**” (Vera Vila, J., 2011: 59). Tal premisa, nos viene a suscitar las siguientes cuestiones:

- 1) En primer lugar, hablar de **HERENCIA CULTURAL** es hablar de **CONTENIDO**. La reflexión sobre **qué contenido transmitir** en los procesos de enseñanza aprendizaje debe convertirse en la **centralidad de su diseño**. Es decir, **¿qué función cumple dicho contenido? ¿a qué intereses (y grupos de interés) responde? ¿qué sujetos y objetos aparecen en este contenido? ¿con qué características y atribuciones se presentan?**
- 2) En segundo lugar, por **PARTICIPAR EN UNA CONVERSACIÓN**, entendemos que:
 - a) Los roles educador-educando no son estables ni definidos, como podría entenderse desde la (otra) dicotomía enseñanza-aprendizaje. Están en





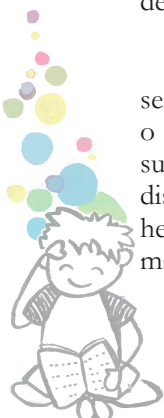
Liderando investigación y prácticas inclusivas

constante intercambio (todos aprenden, todos enseñan), en función de quién toma el bastión de la intencionalidad en tanto influencia consciente dentro del proceso. No obstante, esto no significa que el contenido del proceso tenga que relativizarse, todo lo contrario, como decimos, estos han de estar en el centro (Liria, C.F.; Fernández, O.G. & Ferrández, E.G., 2017).

- b) El conocimiento no se encuentra en nosotros, sino que reside *entre* nosotros (Ibáñez, T., 1989). Emerge y se crea en las múltiples conversaciones y contextos en que participamos a diario. Todos participamos en la elaboración
 - c) Una participación activa implica ser conscientes de nuestra capacidad de agencia través de la comunicación, ya que en ella hay conocimiento que puede ser transformado o mantenido. Esto posibilita la gerencia los discursos en una u otra dirección, independientemente de los contextos formales, no formales e informales en que se despliegan.
- 3) Por último, entender el proceso como una **AVENTURA INTELECTUAL** nos lleva a plantearnos cómo nos apropiamos del conocimiento para darle un uso concreto en nuestra cotidianidad, o lo que es lo mismo, cómo construimos nuestra identidad.

La respuesta a estas últimas cuestiones la podemos encontrar en la metáfora del *sujeto, sujeto al discurso* tal como expone Judith Butler (2001). El sujeto, desde un punto de vista posestructuralista, se conforma en los discursos que tiene a su disposición y que forman parte (son) su realidad. Estos emergen en las múltiples interacciones y diálogos en que participa a diario, y a los que recurre para dar sentido a su práctica. De este modo, el propio concepto de discurso, estructuras discursivas, o dispositivos, se nos presenta como una **unidad hermenéutica** para significar el mundo, y la existencia misma del sujeto. Son **posibilidades (legítimas) de ser** de un modo u otro, **Tecnologías del Yo** (Foucault, M., 1984: 48). Con esto no queremos decir que el sujeto esté irremediamente predeterminado (estructurado) por el discurso con que se encuentre. Este tiene capacidad de agencia, posibilidad real de ejercer poder o resistencia (de participar en su propia aventura intelectual) al discurso hegemónico modificándolo o constituyendo uno nuevo. Es en el ejercicio del poder donde el sujeto se constituye (Foucault, M., 1979: 144) y emerge con múltiples caras en tanto participe de múltiples realidades: el sujeto **multifrénico** (Gergen, K., 2010).

De este modo, los procesos identitarios o de construcción de la subjetividad serán más o menos heterogéneos en función de la existencia (y accesibilidad) de más o menos versiones de la realidad legitimadas y consensuados a disposición de los sujetos para constituirse (dispositivos, en términos de Foucault). A mayor complejidad discursiva, mayores posibilidades para la emancipación del sujeto. A este respecto, hemos de destacar la influencia positiva de Internet y los medios de comunicación de masas toda vez que posibilitan y amplían las estructuras discursivas de la realidad.

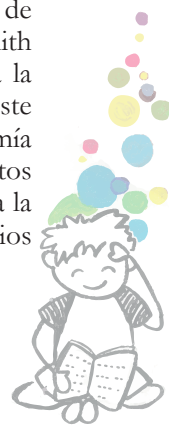


Por último, si, como hemos apuntado, el contenido es el eje articulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje considerados como educativos, debiéramos preguntarnos si nuestra preocupación por la igualdad de género(s) **es pertinente o no**. Evidentemente, hemos de responder afirmativamente a dicha cuestión ya que estamos refiriéndonos a un precepto constitucional (y esto nos parece crucial): **“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”** (Constitución Española, art. 14). No obstante, nos parece necesario considerar el sentido de aportaciones que se han realizado a la igualdad de género desde los discursos feministas clásicos y los denominados postfeministas, desde los que nos situamos, ya que estos últimos en concreto, han marcado la agenda legislativa reciente.

Desde los feminismos clásicos, los sistemas binarios hombre-mujer y sexo-género no son interrogados ni puestos en tela de juicio en ningún momento. Digamos que estos presupuestos epistemológicos permanecen inalterables en tanto no interfieren con sus reivindicaciones igualitaristas y/o diferencialistas. El sexo, surge como primera condición sobre la que construir diferencias entre lo masculino y lo femenino, siguiendo el patrón propio de la modernidad. Si bien será a mediados del siglo XX cuando se empieza a hablar de género, aunque sin salir del mismo esquema de pensamiento. El tránsito del sexo al género, además de desenzimar los citados sistemas dicotómicos, condujo al replanteamiento de los propios conceptos de masculinidad y feminidad entendiéndolos como múltiples y variados. Es decir, existen distintas formas de vivir la masculinidad y feminidad dentro de una misma sociedad, o lo que es lo mismo, existen distintos patrones-discursos masculino-femeninos.

Es, dentro de tales planteamientos donde tiene sentido hablar tanto de **género**, como **“construcción simbólica que, a partir de un detalle corporal, elegido entre la compleja organización biológica del individuo, abarca toda nuestra subjetividad, en tanto que categoría totalizadora, definiéndonos en relación a una polaridad masculina femenina (relación cuerpo y cultura)”** (Pérez, F., Raurich,, C. & Busto, T., 1997: 135), como de **identidad de género: “proceso de atribuciones emocionales y cognitivas, de posicionamiento en lugares de poder, de valer y de pertenencia, que dicotomiza la experiencia (...y que...) parte desde la lectura que nos hacen, y que nosotros mismos hacemos, de nuestro propio cuerpo y el cuerpo de los otros.”** (Pérez, F., Raurich,, C. & Busto, T., 1997: 135)

Las corrientes postfeministas, por su parte, abren un nuevo espacio de reflexión a los problemas clásicos de los feminismos, donde encontramos a Judith Butler y Beatriz Preciado como máximas exponentes (si bien esta última rechaza la etiqueta de postfeminista), entre otras. Una de las principales aportaciones de este movimiento ha sido el de romper con la anterior epistemología basada en la dicotomía sexo-género preocupándose tanto por la ampliación de cada uno de los conceptos de forma individual, como por el continuo que los separa. De este modo, se supera la clásica versión monológica de la realidad abriéndose hacia las perspectivas o estudios





Queer. Estas suponen un reconocimiento explícito de la diversidad sexogenérica que representa el colectivo LGTBI, así como una ampliación del abanico discursivo puesto a disposición de los sujetos para autoconstituirse:

“(…) queer es más que la suma de gays y lesbianas, incluye a éstos y a muchas otras figuras identitarias construidas en ese espacio marginal (transexuales, transgénero, bisexuales, etc.) a la vez que se abre a la inclusión de todas aquéllas que puedan proliferar en su seno” (Córdoba García, D., 2005: 22).

El aspecto fundamental es que el sexo, hasta el momento perteneciente al ámbito de lo natural, también es desencuzado por lo queer. La materia del cuerpo es fruto de lo social sobre todo si tenemos en cuenta los avances en tecnociencia desde los que se entiende la metáfora del Cyborg de Haraway (1991). Las dicotomías biológicas ya no tienen sentido para establecer diferencias entre los sujetos y, por tanto, toda política emancipadora, sea esta del tipo que sea, no debe basarse en condicionantes materiales de nuestra existencia.

EVIDENCIAS

La reciente aprobación el pasado 15 de enero de 2018 de **la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía**, ha supuesto un punto de inflexión en el reconocimiento de una realidad diversa y sexogenérica. Podemos entender dicha Ley como un nuevo dispositivo discursivo que aporta contenido desde el que construir identidades legitimadas que lleven a los episodios de LGTBIfobia a la marginalidad. Se trata pues, de un aporte fundamental para textualizar la realidad abriendo el espectro discursivo de la inclusividad, pero con una ventaja añadida: su estatus jurídico y, por tanto, su capacidad potencial de ordenamiento de la vida social.

La Ley comienza con una exposición de motivos y cuatro títulos generales. En dicha exposición de motivos, podemos observar como una de sus preocupaciones es la de definir correctamente los conceptos y las experiencias que construyen a dicho colectivo (es decir, la preocupación por gerenciar el lenguaje), si bien, apostando por la **“facultad de toda persona para construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, identidad sexual, género y orientación sexual, siendo esta un requisito básico para el completo y satisfactorio desarrollo de su personalidad.”** (Exposición de motivos: 12). De este modo, podríamos decir que existe un esfuerzo consciente por conceder poder de autoría a los sujetos que se sienten incluidos dentro del colectivo LGTBI, o lo que es lo mismo, por apostar en su participación activa en la conversación que genera el contenido cultural de su tiempo.

El título preliminar, se encarga de aportar dichas definiciones. En primer lugar, en este título se recogen las demandas de las personas intersexo ocupando el espacio que venían reclamando toda vez que la dicotomía sexo-género se rompe al trasladar



AMBOS POLOS al ámbito de la construcción social. Así, la Ley, “**tiene por objeto garantizar los derechos y la igualdad de trato por razón de orientación sexual, identidad sexual e identidad de género de las personas homosexuales, bisexuales, transexuales, transgénero y/o intersexuales (LGTBI), y de sus familiares, en la Comunidad Autónoma de Andalucía.**” (Art. 1.1) Dentro del mismo título, en su artículo tercero, se hace un esfuerzo por definir algunos conceptos importantes como el propio colectivo LGTBI, persona trans, identidad sexual y/o de género, intersexualidad, LGTBfobia, discriminación (directa, indirecta, múltiple, por asociación, por error), acoso discriminatorio, represalia discriminatoria, victimización secundaria, violencia intragénero entre miembros de parejas del mismo sexo, acciones afirmativas, terapia de aversión o de conversión de orientación sexual e identidad de género, coeducación, diversidad sexogenérica y familias homoparentales. No obstante, por el interés de la argumentación que venimos sosteniendo, nos interesa destacar la definición que se hace del concepto de identidad sexual y/o de género:

c) Identidad sexual y/o de género: la vivencia interna e individual del sexo y/o género tal y como cada persona la siente y autodetermina, sin que deba ser definida por terceras personas, pudiendo corresponder o no con el sexo asignado en el momento del nacimiento y pudiendo involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido.” (Art. 3. C)

La importancia de esta definición estriba en que supone admitir la superación del sistema sexo-género como paradigma determinante de la identidad donde a un sexo (algo determinado e inmutable) le correspondía una construcción social de género. Es decir, se desencializaba sólo el género en tanto producto socialmente construido. Como vemos esta definición se encarga de la identidad sexual y/o de género, y esto no es algo banal, sino que significa incorporar las aportaciones queer en general y la metáfora del Cyborg en particular: al ámbito legislativo.

Por lo demás, ya que nuestra intención no es hacer un análisis discursivo detallado del contenido de esta Ley, sino presentarla como un nuevo, y crucial, aporte discursivo al tema que nos ocupa, simplemente destacar cómo sus diferentes títulos se ocupan, además de la definición de conceptos, de establecer el derecho a la igualdad de trato y no discriminación (Título I), a promover la igualdad efectiva de las personas LGTBI a través de distintas políticas públicas desde los ámbitos educativo, social, familiar, de salud, laboral, cultura, ocio, turismo y deporte, cooperación internacional al desarrollo, comunicación social y publicidad (Título II), a garantizar la igualdad real y efectiva y no discriminación por causas de orientación sexual, identidad sexual o expresión de género (Título III) y a establecer el régimen de infracciones y sanciones (Título IV).





CONCLUSIONES

Para finalizar nuestra aportación, nos parece conveniente sintetizar las principales conclusiones (no las únicas) que podemos extraer de la argumentación que hemos desarrollado:

1. En el conocimiento se construye la realidad, en tanto se genera un lenguaje sobre la misma que la configura. Para que este conocimiento pueda ser utilizado en nuestra cotidianidad es necesario que sea comunicado, que sea conocido y por tanto, sea una posibilidad real de ser: esto es, pueda ser apropiado por los sujetos para construir su identidad y su realidad social. Si el conocimiento es accesible, podrá ponerse en uso independientemente del contexto en que se desarrollen los procesos de enseñanza aprendizaje.
2. Entendemos el conocimiento que se produce desde las ciencias sociales como radicalmente distinto al que se produce en las ciencias naturales. En este sentido, para que el conocimiento cumpla una función de empoderamiento de sujetos y/o grupos sociales, debe surgir de un diálogo que propicie su participación directa, en la aventura intelectual de su autoconstitución.
3. Se necesitan nuevos discursos que superen las dicotomías argumentativas como elementos desde los que entender la realidad, ya que estas tienden a parcelarla y polarizarla sin responder adecuadamente a las nuevas demandas sociales.
4. Los conocimientos generados sobre los procesos identitarios de los colectivos LGBTBI, y concretamente los discursos postfeministas (queer), no solo son pertinentes, sino que son educativos por la razones expuestas. Así, los entendemos como legítimos para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y Luckman, T. (1983). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Córdoba, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (eds), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas trans, mestizas*. (pp. 21-66). Madrid: Egaes.
- Esteve, J.M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.



Foucault, M. (1984). *Las tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.

Gairín, J. (2011). La gestión del conocimiento (Recuperado 05/01/2018), de (<https://goo.gl/X1U1o9>)

Gergen, K. J. (2010). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Gil-Juárez, A. y Vitores, A. (2011). *Comunicación y Discurso*. Barcelona: UOC.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Ibáñez, T. (ed.) (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.

Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. BOJA nº 10 de 15/01/2018

Liria, C. F., Fernández, O. G., & Ferrández, E. G. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: AKAL.

Pérez, F., Raurich, C. & Bustos, T. (Eds.) (1997). *Psicología y género*. Santiago de Chile: La Morada.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Ópera Prima.

Vera, J. (2011). José Manuel Esteve y sus aportaciones a la pedagogía. *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 55, 55-63.



SER MUJER ENTRE DOS MUNDOS

BELKAT, SOUKAINA

Universidad de Cádiz, España
e-mail: belkatsoukaina@gmail.com

Resumen: En la comunicación que voy a presentar, pretendo comentar la investigación que he elaborado sobre la identidad de un grupo de cinco niñas menores marroquíes residentes en España, concretamente en la una de las sedes de la APDHA en San Fernando, Cádiz. Comentaré el nivel de integración de dichas menores durante su incorporación al sistema educativo andaluz; averiguando el grado de dificultad que se les ha presentado en el momento en que tuvieron que unirse con los que serían sus compañeros en la clase y en la entidad educativa. En esta línea, es importante saber si los docentes les ayudan en la etapa que supone a los menores marroquíes convivir con otros menores que difieren en idioma, cultura y sociedad, o simplemente se limitan a transmitir los conocimientos curriculares. En definitiva, se pretende analizar el tema de la educación intercultural en las aulas, averiguando como perciben el proceso de integración las menores no autóctonas, y el modo en el que resuelven los conflictos que les surgen al convivir en una sociedad dispar a la de su país de origen. Para ello, se emplea una metodología cualitativa al ser un estudio de caso particular. Las fuentes de datos han sido las niñas y dos voluntarias de la APDHA; como estrategias de recogida de información he utilizado la observación participante mientras desempeñaba el rol de voluntaria, junto con las entrevistas. .

Palabras clave: género, inmigración, interculturalidad, integración, identidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La investigación que voy a comentar se ha desarrollado sobre n el estudio elaborado en la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) junto con la presentación de los resultados de dicho estudio.

La investigación ha sido elaborada sobre la construcción de las identidades de niñas menores de edad de origen marroquí residentes en España, concretamente sobre un grupo ubicado en San Fernando, Cádiz. Asimismo, se pretende analizar el tema de la educación intercultural en las aulas enfocada hacia una Cultura de Paz, y como perciben el proceso de integración las menores no autóctonas, averiguando el modo en el que resuelven sus conflictos y la manera en la que superan los obstáculos que se encuentran al convivir en una sociedad caracterizada por una lengua y costumbres, distintas a las de su país de origen; siendo cuestiones que están relacionadas con las temáticas abordadas en el periodo académico del Máster Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos.

La educación ante la diversidad cultural existente en los colegios, es el tema base al que se reduce todo este trabajo, establecida de la siguiente manera en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948: 36).

La cultura, se define como todo aquello que un ciudadano requiere para poder ejercer de manera apropiada dentro de un grupo social o de la sociedad en su totalidad. Es la conducta que ocupa el individuo al situarse y comprender la vida tanto consigo mismo como con el resto de personas que componen la sociedad. Dicha sociedad se considera multicultural si en ella coexisten hombres y mujeres que poseen culturas dispares.

Tanto los conceptos multiculturalidad como interculturalidad, se han venido usando de manera ambigua y confusa. Primero surgió el concepto de “multiculturalismo” por oposición a la uniformidad cultural y como reconocimiento del pluralismo (Goenechea y García Fernández, 2009, p. 41).

Multiculturalismo, se delimita a la cohabitación de diversas culturas en un mismo espacio y tiempo. El gran inconveniente a este término, es que abarca a los distintos grupos en un mismo lugar pero sin ningún tipo de interacción ni tampoco participación comunitaria.

Es importante considerar que el debate formado sobre esta noción, es según Fernández Buey (2008, p.4), “la necesidad de reconocimiento jurídico-político de culturas



diferentes a aquella que ha sido históricamente hegemónica en un estado”. Entendiendo por culturas diferentes, tanto a todas las minorías existentes en una sociedad concreta como a aquellos grupos culturales mayoritarios que han sido discriminados y excluidos de la comunidad social.

OBJETIVOS

Son varios los objetivos principales de mi investigación, los cuales voy a dejar constancia a continuación:

- a) Como primera concepción, conocer la manera en la que los niños marroquíes menores de edad, construyen y establecen tanto su identidad como su personalidad en el centro educativo en particular y en la sociedad española en general, al emprender el viaje que constituirá una nueva etapa en sus vidas, para convivir en el que sería el nuevo país de acogida, dispar al de su origen y del que posiblemente nunca habían salido.
- b) Estudiar asimismo, el nivel de integración durante su incorporación al sistema educativo español. De modo que debo averiguar, el grado de dificultad que se les ha planteado en el momento que tuvieron que integrarse en la escuela y unirse a la clase, junto con los que serían sus futuros compañeros. En este sentido, es imprescindible conocer por una parte, si los educadores aparte de transmitir conocimiento, les brindaron ayuda para facilitarles el trance que supone a un menor cambiar y convivir en otra sociedad con diferente idioma y costumbres de la suya propia. Indagar asimismo, sobre los posibles conflictos que les hayan surgido al incorporarse a la entidad educativa, ya sea con los demás alumnos y alumnas, como con el profesorado o personal directivo; e incluso los choques que pueden seguir teniendo a día de hoy en su entorno educativo.
- c) Averiguar si se trabaja la interculturalidad con el colectivo marroquí, siendo la educación intercultural un aspecto primordial para la convivencia en el aula enfocada en todo momento a la cultura de paz. Ello supone una educación enfocada hacia la rica perspectiva que entraña la diversidad cultural. La presencia de los mencionados menores dentro del aula, forma un clima multicultural entre el alumnado. Frente a ello, el docente no solo le corresponde la labor de instruir a dicha minoría que conforma la clase, sino de educar enfocando la enseñanza en interculturalidad, encaminada a la pluralidad cultural, siendo totalmente enriquecedor el hecho de que se puedan dar orígenes dispares dentro de una misma aula. El peso sobre el sentimiento del alumnado de formar parte de una unidad en su conjunto y el hallarse unido e integrado, recae principalmente sobre el docente, al igual que repercute únicamente sobre este último la responsabilidad de la educación del educando, y el conocimiento de las distintas culturas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En definitiva, el propósito fundamental corresponde al de estudiar si han tenido que pasar por el proceso denominado asimilación o por el contrario, por el llamado integración respecto a sus costumbres y sus formas de ser. Entendiendo por asimilación, cuando el menor margina su forma propia de comunicarse, su manera de proceder para ser igual a los demás niños y niñas.

Asimismo, el ofrecermelo de voluntaria me permitió conocer la auténtica verdad sobre el tema trabajado, puesto que el relacionarme con ellos ha hecho que se formase un vínculo de confianza, que ha supuesto por lo tanto el que me relaten hechos personales que les habían acontecido; unos sucesos que seguramente sin el previo contacto no me hubieran referido.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Contexto de estudio:

La Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía consta de ocho delegaciones repartidas en toda Andalucía. Concretamente, la delegación de la Bahía de Cádiz localizada en la Calle Barbate nº 62 triplicado 1º C, está formada a su vez en los cuatro siguientes grupos locales: San Fernando, Puerto Real, Chiclana, Puerto de Santa María.

He realizado mis prácticas de investigación en San Fernando, en un piso situado en la Calle Real, Nº 175 cuyo código postal es 11 100, en un barrio bastante bueno debido a que está ubicado en el centro de la localidad. San Fernando es una ciudad relativamente grande con un nivel económico bastante bajo (un descenso que ha sufrido con más fuerza durante los últimos años con el comienzo de la crisis), y en la cual habita mucha diversidad cultural, siendo la población inmigrante más notable la de los marroquíes, subsaharianos y latinoamericanos.

El objetivo principal de la confederación de San Fernando, es el de sensibilizar y denunciar cualquier situación en la que se presenten violaciones de derechos humanos.

Desde la asociación APDHA se desarrollan diversas actividades, en relación siempre con el tema de la interculturalidad. En general, los destinatarios de la asociación lo forman en su mayoría menores marroquíes, junto con otra minoría de senegaleses y subsaharianos. En concreto, el grupo de las cinco niñas menores marroquíes sobre el cual he realizado mi investigación, acuden a la asociación debido a que necesitan tanto clases de apoyo de español como sesiones para aprender a leer y escribir el árabe culto, el cual se diferencia del dialectal. Personalmente, les imparto clases de apoyo de español.

EVIDENCIAS

En mi investigación desarrollaré un análisis basado en las siguientes ocho partes: los problemas que les surgen a los menores inmigrantes marroquíes al incorporarse al



sistema educativo; el grado de interculturalidad que se da en las escuelas en relación a la cultura de paz, averiguando si se trabaja la interculturalidad con el conjunto de alumnos en los centros educativos; las características que poseen los alumnos, analizando las posibles semejanzas o diferencias entre el colectivo autóctono y el colectivo marroquí; la importancia que supone mantener la lengua y cultura de origen de dicho colectivo; indagar sobre el hecho de si se sienten integrados tanto respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje como en relación a la cultura española; la procedencia de sus amigos a partir del momento en que viven aquí; su opinión en afinidad al tema del velo, y finalmente, como piensan las voluntarias y creen las menores que serán en un futuro estas últimas.

De modo que aparte del periodo de observación que he efectuado a lo largo de la etapa, les he realizado unas entrevistas tanto a las niñas como a las dos profesoras que conforman el voluntariado.

El caso investigado y del cual hablo trata sobre el nivel de integración en la escuela y en la sociedad, de un grupo de cinco menores marroquíes cuya edad varia de 15 a 17 años. Las cinco menores les asignaré las siglas A1, A2, A3, A4 y A5, y me referiré a las dos voluntarias con V1 y V2. A continuación, sintetizaré las características tanto de las menores como de las voluntarias, mediante una tabla:

A1	De padres marroquíes, llega a España con 5 años y ahora tiene 15. Estudia en 4º Eso y no ha repetido ningún curso. Saca buenas notas, excepto en matemáticas e inglés, siendo dos asignaturas que siempre suspende teniéndolas como pendientes durante los últimos cursos.
A2	Padres marroquíes que han venido a España hace casi 30 años, y ella ha nacido aquí. Tiene 17 años, y está en 1º Bac. Ha repetido segundo de primaria porque se encargaba de cuidar a su hermano enfermo. Buen rendimiento excepto en inglés, que la aprueba en las recuperaciones.
A3	Padres marroquíes que han venido a España hace casi 30 años, y ella ha nacido aquí. Tiene 17 años, y está en 1º Bac. Ha repetido segundo de primaria porque se encargaba de cuidar a su hermano enfermo. Buen rendimiento excepto en inglés, que la aprueba en las recuperaciones.
A4	Padres marroquíes. Lleva doce años en España y vino con 6 años de edad. Tiene 17 y está estudiando en 1º Bac. Aunque le cuesta aprobar todas, se esfuerza y al final lo consigue recuperándolas.
A5	De padres mixtos, nació en Cádiz. Tiene 17 años y está estudiando 2ºBac. No ha repetido ningún curso. Tiene buen rendimiento escolar, aprobando todas las asignaturas, aunque a veces le cueste trabajo.
V	Mujer marroquí. Nacida en Marruecos y constituye un matrimonio mixto.
V2	Mujer marroquí y madre de A5. Nacida en Marruecos y forma un matrimonio mixto.





Con estos datos, haré una triangulación explicando las diferentes categorías anteriormente comentadas sobre el asunto, frente a lo que me han referido textualmente las menores y las voluntarias junto con lo que yo he observado al respecto, formando por lo tanto un análisis sobre ello.

CONCLUSIONES

La educación es un derecho primordial y vital, sin el cual el resto de derechos carecen de sentido. Según la Declaración Universal de los DDHH, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art. 26).

Es importante, tal y como señala Ribotta, “la educación en y para los derechos humanos se define como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en un concepto amplio y procesal de los derechos humanos ligado al desarrollo, a la paz, a la democracia; así como una perspectiva positiva y de conflicto, que pretende profundizar en la noción de una cultura de derechos que tengan como finalidad la defensa de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz” (2006, p. 153).

La educación solamente beneficia el pleno progreso de las personas, mientras que la educación enfocada hacia una cultura de paz, como dijo Tuvilla Rayo (1998), permite a su vez la búsqueda de opciones a los problemas mediante la adquisición de saberes, para poder llegar a una resolución no violenta de los conflictos a los que tengan que enfrentarse los menores a lo largo de su vida.

Sobre esta misma línea, la convivencia intercultural entre niñas y niños es un asunto muy complejo debido a que intervienen en ella diversos factores a tener en cuenta, convirtiéndose en un reto para los voluntarios y los que conforman la asociación. La diversidad entre los alumnos en la escuela brinda un horizonte bastante rico para toda la comunidad educativa, siempre y cuando se responda adecuadamente ante estos nuevos desafíos con intervenciones idóneas. Al ser un entrecruzamiento de perspectivas y conocimientos, puede suponer un enriquecimiento cultural o conllevar a una serie de enfrentamientos, dependiendo siempre del enfoque que emprendan los educadores (Carretero Palacio y López Olvera, 2009).

De modo que considero que la valoración respecto a la Cultura de Paz, no es un asunto tangencial para la APDHA sino todo lo contrario, es un tema fundamental para la asociación.

Siento que he cumplido mi propósito tanto dentro de la asociación como lo referido a mi investigación de campo. El haberme ofrecido como voluntaria, aparte de llevarme una etapa fructífera para mi ámbito personal, me ha supuesto también poder



desarrollar una provechosa investigación al averiguar las realidades que me han relatado las menores. El haber efectuado un tiempo de prácticas, ha tenido como resultado que las niñas se sientan seguras y en un ambiente de confianza para referirme sus historias.

Como se ha podido ver reflejado a lo largo de mi análisis, el cual ha sido reforzado por las respuestas de las menores, que cuanto menor sea la edad del niño o la niña, más sencillo le va a suponer el proceso de incorporación al sistema educativo español. Esto es debido, a que las niñas y niños que se encuentran en la etapa educativa de infantil, carecen de prejuicios y estereotipos ante ningún tipo de colectivo, convirtiéndose en la etapa perfecta para trabajar con ellos la educación intercultural. Por otro lado, es inevitable que sucedan conflictos, lo que no es permisible es que haya violencia. De ahí, que el papel tanto de los tutores legales como de los académicos sean decisivos en el dicho proceso.

Otro factor que actúa como barrera ante este colectivo marroquí en general cuando llega a España, es el idioma. He observado, que los menores que acuden a la asociación y no dominan la lengua solo se relacionan con las demás niñas y niños que poseen igual origen y etnia a ellos; un acto que les distancia del demás alumnado autóctono y por ende les aleja de todo lo que conlleva la integración. La lengua, es por lo tanto el principal inconveniente sin el cual no se puede hablar de una adecuada integración.

Asimismo, es cierto que no es vivido el proceso de igual manera ante menores de 5 o 6 años, que ante menores inmigrantes de edades mayores, tal como se ve reflejado en el grupo de menores marroquíes sobre las cuales he realizado la investigación, cuyo problema no es la lengua ya que se incorporaron al país de acogida con edades muy tempranas.

Sin embargo, un problema que se observa en el análisis, en cuestión a las menores es que se encuentran atrapadas entre dos culturas, y por lo tanto no logran integrarse debidamente en la sociedad española. El sistema educativo español no ayuda a reforzar la adecuada incorporación enfocada hacia la Cultura de Paz debido a que no da cabida al colectivo marroquí en el sentido de que no integran cuestiones de su cultura ni tampoco realizan ningún tipo de actividades que les ayuden a integrarse,. Incluso durante la semana cultural, en la cual se presenta el momento idóneo para hacerles partícipes a dicho colectivo aportando aspectos de su cultura, en realidad no les saca partido sino que les exigen que representen una tradición española de otra ciudad en vez de la suya propia.

Por ende, el sistema educativo no les brinda la oportunidad de integrarse sino que les encamina hacia el proceso denominado asimilación, terminando las menores por dejar su lengua y cultura de origen simplemente al ámbito familiar, mientras que fuera de ella, en la escuela y en la sociedad se comportan de manera dispar para poder integrarse. Este proceso de asimilación, les hace modificar su manera de ser, hasta el





punto de que dejan de celebrar de igual manera sus celebraciones de origen, para festejar solamente las tradiciones españolas.

En el mismo sentido, se ha podido observar como los prejuicios y estereotipos formados hacia la mencionada comunidad han influido en la formación de sus identidades. Todas las menores coinciden en la discriminación que han sentido en relación al machismo y terrorismo que asocian los demás compañeros y compañeras autóctonas a su cultura y religión; como por ejemplo, durante la época en la que se produjeron los atentados terroristas, tuvieron más conflictos con el demás alumnado al tacharles estos últimos de “terroristas” por el hecho de compartir una igual religión a la que dicen profesar una serie de fanáticos.

La interculturalidad si está presente en la programación de dichos centros, pero cuando se presentan momentos para llevarla a cabo, no se practica. Por lo tanto, se puede concluir declarando que no se trabaja la interculturalidad con el conjunto de alumnos inmigrantes en los centros educativos, siendo la suma y el compartir culturas un aspecto íntegramente enriquecedor para el grupo en su conjunto.

En conclusión, educar en interculturalidad, es enfocar la pedagogía en cultura de paz, en integración y en diversidad, una pedagogía que debe estar presente en todos los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artículo 1, 53/243. Declaración y Programación de Acción sobre una Cultura de Paz. Asamblea General, Naciones Unidas. Recuperado de: <https://idp.uca.es/simplesaml/module.php/core/loginuserpass.php?AuthState=4dfe203e3c54d68a270a8fab8cca4585acb07a0979%3Ahttps%3A%2F%2Fidp.uca.es%2Fsimplesaml%2Fsaml2%2Fidp%2FSSOService.php%3Fspentityid%3Dhttps%253A%252F%252Fav01-15-16.uca.es%252Fsimplesaml%252Fmodule.php%252Fsaml%252Fsp%252Fmetadata.php%252Fsaml%26cookieTime%3D1516487910%26RelayState%3Dhttps%253A%252F%252Fcampusvirtual.uca.es%252Fintranet%252Fdashboard>

Buey, F. F. (2008). Para el debate sobre el multiculturalismo. Ética y Filosofía Política A. Recuperado de: http://www.upf.edu/materials/polietica/_img/int12.pdf

Carretero Palacios, A., López Olvera, S. y Sánchez Fernández, S. (2009). *Vivir convivir. La convivencia escolar en centros de enseñanza secundaria desde una perspectiva intercultural*. Sevilla: Federación Andalucía Acoge

Goenechea Permisán C., García Fernández, J.A. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwers



ACCESIBILIDAD DE LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICA DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

DÍAZ-LEVICOY, DANILO¹, SALGADO-ORELLANA, NORMA², GUTIÉRREZ-SALDIVIA, XIMENA³, BARRÍA NAVARRO, CECILIA⁴

¹ Universidad de Granada, España
dddiaz01@hotmail.com

² Universidad de Granada, España
salgado.norma@gmail.com

³ Universidad Católica de Temuco, Chile
xgutierrez.saldivia@gmail.com

⁴ Universidad Católica de Temuco, Chile
cbarria@uct.cl

Resumen. Las políticas educativas de Chile demandan a las instituciones escolares implementar prácticas inclusivas para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje. En este contexto, es necesario que los libros de texto, recurso pedagógico ampliamente utilizados, cumplan criterios mínimos que permitan el acceso a la información a todos los estudiantes. Es así como surge este trabajo que tiene por objetivo describir el proceso de diseño, validación y pilotaje de un instrumento para evaluar la accesibilidad a la información en los libros de texto de matemática en Educación Primaria. Para ello se utiliza como marco teórico el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), específicamente el principio sobre *proporcionar múltiples medios de representación de la información*, siendo diseñado de acuerdo a la descripción de las pautas y puntos de verificación que conforman este principio. El instrumento fue sometido a una validación por juicio de expertos, que permitió obtener una versión mejorada. Este mismo se ha aplicado, de forma piloto, en una unidad del libro de primer año de primaria de la asignatura de matemática de una edición anterior. Luego del proceso de validación y pilotaje del instrumento se ha obtenido una pauta que permitirá evaluar la accesibilidad de la información de los libros de texto de matemática.

Palabras clave: Accesibilidad, Diseño Universal para el Aprendizaje, Educación Inclusiva, libro de texto, Educación Primaria.





INTRODUCCIÓN

El interés de la investigación surge por la preocupación de avanzar hacia una educación inclusiva que promueva la accesibilidad y el aprendizaje de todos, sustentado en la actualidad desde políticas, normativas e investigaciones.

En el contexto internacional se destaca el aporte realizado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En primer lugar, la ONU (2008) en la *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*, establece en su artículo 2° que se debe promover el diseño universal y en su artículo 9° como derecho fundamental la accesibilidad. Así, los estados miembros asumen el compromiso de velar por las condiciones de los servicios públicos (comunicación, información, transporte, edificios) para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente de todos los aspectos de la vida en igualdad de condiciones. En segundo lugar, la UNESCO apoya diferentes convenios y tratados internacionales sobre el derecho a la educación para todos. Por medio de diferentes acciones, entre las que se destaca la entrega de herramientas para fortalecer la capacidad de los países en la elaboración de directrices que les ayuden a promover contextos integradores de aprendizaje (UNESCO, 2015).

En Chile, la Ley 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) norma la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. En su artículo 3° señala que la ley deberá cumplir con los principios de vida independiente, *accesibilidad universal*, *diseño universal*, intersectorialidad, participación y diálogo social. En el ámbito educativo, según establece el Decreto 83 (Ministerio de Educación, 2015) el Diseño Universal se expresa como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que busca promover prácticas de enseñanza diversificadas e inclusivas.

En cuanto a estudios e investigaciones destaca el trabajo realizado por el Center for Applied Special Technology (CAST) en Estados Unidos, quienes han validado científicamente el DUA como un enfoque para abordar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (CAST, 2013). En España, el CAST ha trabajado de manera colaborativa con la Universidad Complutense de Madrid, estudiando la aplicación del DUA en algunos colegios (Alba-Pastor, 2016).

Asumiendo la relevancia que tiene el DUA, como forma de equidad en educación, es que nos planteamos analizar si los libros de texto facilitan o no la accesibilidad a la información y el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto se debe a que el libro de texto es uno de los recursos pedagógicos de mayor tradición y prestigio en el aula (Braga y Belver, 2016), ya que corresponde a una implementación de las directrices curriculares (Díaz-Levicoy y Roa, 2014). Güemes (1994) destaca que en él se encuentran sugerencias metodológicas, actividades secuenciadas e incluso pruebas de evaluación.



Es por ello, que en este trabajo describimos el proceso de diseño, validación y pilotaje de nuestro instrumento para evaluar la accesibilidad a la información en libros de texto.

MARCO TEÓRICO

Diseño universal para el aprendizaje

El término Diseño Universal llegó desde la arquitectura, para describir el diseño de espacios, productos y entornos para que cualquier persona pudiera acceder a ellos (Alba-Pastor, 2016; Universal Desing Institute [UDI], 2018).

En el ámbito educativo, las investigaciones del CAST evidenciaron que las barreras en el aprendizaje no son inherentes al estudiante, sino que surgen en la interacción de ellos con los materiales y métodos (Meyer, Rose y Gordon, 2014). De esta forma, el DUA surge como una estrategia de respuesta a la diversidad, su objetivo es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos. El CAST (2013) señala que es un enfoque para diseñar currícula accesibles, es decir, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones, que permitan a todos los estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades y motivación con el aprendizaje.

Además, el DUA se fundamenta en los hallazgos de la neurociencia, ya que en un episodio de aprendizaje intervienen tres redes neuronales que actúan simultáneamente: de reconocimiento, estratégicas y afectivas (Rose y Meyer, 2002). Meyer et al. (2014) manifiestan que existe una variabilidad dentro de cada individuo, que requiere de prácticas pedagógicas que promuevan un aprendizaje para todos. A partir de las tres redes neuronales plantea una estructura del DUA, proponiendo tres principios que se especifican en pautas y puntos de verificación que sustentan la puesta en práctica de este enfoque en el diseño curricular y el aula. Estos son:

- Principio 1. *Proporcionar múltiples formas de implicación* (El porqué del aprendizaje): permite que cada aprendiz encuentre su incentivo para el aprendizaje y se sienta motivado.
- Principio 2. *Proporcionar múltiples formas de representación* (El qué del aprendizaje): Cada estudiante percibe y comprende la información de una forma diferente.
- Principio 3. *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión* (El cómo del aprendizaje): Permite que cada estudiante interactúe con la información y demuestre el aprendizaje, según sus preferencias o capacidades.





OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Nos planteamos por objetivo: *Describir el proceso de diseño, validación y pilotaje de un instrumento que evalúe el acceso a la información en libros de texto de matemática en los cursos iniciales de Educación Primaria.*

Para dar cumplimiento a este objetivo se recurrió al *juicio de expertos*, definido como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). En este caso, son investigadores latinoamericanos y europeos expertos en DUA e investigación educativa.

A los expertos considerados para este proceso se les envió una carta de presentación (indicando el objetivo del instrumento, la importancia de su colaboración y el agradecimiento del equipo investigador), las instrucciones para la evaluación a cada indicador, según la descripción de la dimensión respectiva, y el instrumento. Además, de un apartado para que el experto realice una valoración cualitativa a los ítems evaluados.

Luego que se obtuvo una versión mejorada, producto del juicio de expertos, se procedió a aplicar un pilotaje, para evaluar si los indicadores se observan con claridad en el análisis y si funcionan adecuadamente (Olivos, 2015). El pilotaje se realizó en un libro de texto publicado por Salazar y Sprovera (2014) y que ya no se encuentra activo, pero que fue editado bajo las directrices actuales.

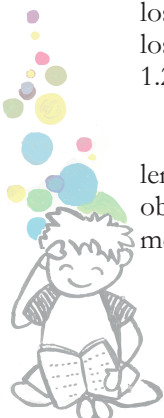
RESULTADOS

Juicio de expertos

En este apartado describimos los resultados que se obtuvieron de la validación entregada por los expertos a cada indicador, para que, a partir de este análisis, y de los comentarios realizados por los éstos, definiéramos los que serían parte del instrumento piloto. Para ello, se calculó la frecuencia, la media y la desviación típica de las puntuaciones otorgadas a cada indicador.

Los resultados se presentan en la Tabla 1. En ella la Dimensión 1, relacionada con proporcionar opciones para la comprensión, obtiene una valoración alta en todos los indicadores, reflejada en la media, puesto que su valoración es superior a 4 en todos los casos, los indicadores con una mayor media corresponden a 1.4.4, 1.3.2, 1.1.2; 1.2.1, 1.2.4 y 1.3.5, y respaldado por su baja desviación típica.

En cuanto a la Dimensión 2, relacionada con proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, se evidencia que los resultados obtenidos a través de las puntuaciones medias muestran una alta puntuación, donde la media más alta corresponde a un valor 5 (2.1.2) y la más baja a un 4,2 (2.2.3, 2.5.3).



Finalmente, en la Dimensión 3, la cual se relaciona con proporcionar opciones para la percepción, se observa al igual que en los casos anteriores una valoración media sobre 4. Los ítems 3.2.4, 3.2.6 son las que alcanzan la mayor valoración, y el indicador 3.1.2 es el que obtiene una menor puntuación media.

Tabla 1. Puntuación asignada por los expertos

Puntuación								Puntuación								D. Tip
Indicador	1	2	3	4	5	Media	D. Tip	Indicador	1	2	3	4	5	Media		
1.1.1	1	0	0	2	9	4,5	1,1677	2.2.3	0	1	2	3	6	4,2	1,0299	
1.1.2	0	0	0	2	10	4,8	0,3892	2.3.1	0	0	0	2	10	4,8	0,3892	
1.1.3	0	0	1	3	8	4,6	0,6686	2.3.2	0	0	1	6	5	4,3	0,6513	
1.1.4	1	0	0	3	8	4,4	1,1645	2.3.3	0	0	0	5	7	4,6	0,5149	
1.2.1	0	0	0	2	10	4,8	0,3892	2.3.4	1	0	0	2	9	4,5	1,1677	
1.2.2	0	0	3	2	7	4,3	0,8876	2.3.5	0	0	0	2	9	4,8	0,4045	
1.2.3	0	0	0	4	8	4,7	0,4924	2.4.1	0	0	1	2	9	4,7	0,6513	
1.2.4	0	0	0	3	9	4,8	0,4523	2.4.2	0	0	1	1	10	4,8	0,6216	
1.2.5	0	1	1	4	6	4,3	0,9653	2.5.1	0	0	1	1	10	4,8	0,6216	
1.3.1	0	1	2	4	5	4,1	0,9962	2.5.2	1	0	0	4	7	4,3	1,1547	
1.3.2	0	0	0	1	11	4,9	0,2887	2.5.3	1	1	0	2	7	4,2	1,4013	
1.3.3	1	1	1	1	8	4,2	1,4035	3.1.1	1	0	2	0	9	4,3	1,3027	
1.3.4	0	0	0	4	8	4,7	0,4924	3.1.2	1	1	0	3	6	4,1	1,3751	
1.3.5	0	0	0	3	9	4,8	0,4523	3.1.3	1	2	0	0	9	4,2	1,5275	
1.3.6	0	0	1	2	9	4,7	0,6513	3.1.4	1	0	1	1	9	4,4	1,2401	
1.4.1	0	0	1	4	7	4,5	0,6742	3.1.5	1	0	0	4	7	4,3	1,1547	
1.4.2	0	0	1	3	8	4,6	0,6686	3.1.6	1	0	0	3	8	4,4	1,1645	
1.4.3	0	0	0	5	7	4,6	0,5149	3.1.7	1	0	2	2	7	4,2	1,2673	
1.4.4	0	0	0	0	12	5	0	3.1.8	1	0	1	3	7	4,3	1,2154	
1.4.5	0	0	0	3	9	4,8	0,4523	3.1.9	1	0	1	3	7	4,3	1,2154	
2.1.1	0	0	1	1	10	4,8	0,6216	3.1.10	0	0	1	0	11	4,8	0,5774	
2.1.2	0	0	0	0	12	5	0	3.2.1	1	0	0	1	10	4,6	1,1645	
2.1.3	0	0	1	3	8	4,6	0,6686	3.2.2	1	0	0	2	9	4,5	1,1677	
2.1.4	0	0	0	4	8	4,7	0,4924	3.2.3	1	0	0	1	10	4,6	1,1645	
2.1.5	1	0	1	3	7	4,3	1,2154	3.2.4	0	0	0	1	11	4,9	0,2887	
2.1.6	1	0	0	2	9	4,5	1,1677	3.2.5	0	0	0	2	10	4,8	0,3892	
2.2.1	0	1	1	1	9	4,5	1	3.2.6	0	0	0	1	11	4,9	0,2887	
2.2.2	0	1	2	0	9	4,4	1,0836									

Luego de obtener los estadísticos descriptivos de la valoración entregada por los expertos, se realizó un análisis que consideró las puntuaciones entregadas a cada indicador, los comentarios y el marco teórico del DUA. Por ejemplo, para la pauta 1 (Clarificar vocabulario y símbolos), de la Dimensión 2, los expertos realizan comentarios sobre los indicadores, así como destacan aquellos aspectos confusos o que necesitan revisión. Estas observaciones se traducen en comentarios como:

Experto 3: Revisar si el 2.1.3 y el 2.1.6 tienen tendencia a la misma idea. 2.1.6 el indicador realiza varias observaciones, demasiadas!

Experto 11: 2.1.1. Agregaría conceptos matemáticos. 2.1.5 Cambiaría pre-enseñanza, entiendo que es para hacer relaciones.

Según lo señalado por los expertos, los indicadores deberían ser coherente con lo que se pretendía evaluar, sin embargo y pese a la alta valoración o una validez fuerte (Barraza, 2007) consideramos algunos cambios principalmente en el sentido del enunciado, redacción y en algunos casos la fusión de indicadores.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En resumen, el instrumento inicialmente estaba constituido por 55 indicadores, y a partir del juicio de expertos quedó constituido por 38, entre indicadores que fueron eliminados, fusionados y modificados. Los ajustes realizados al instrumento consideraron las observaciones entregadas por los expertos y el marco teórico del DUA.

Pilotaje

El pilotaje fue realizado en la primera unidad del libro de texto de matemática (Salazar y Sprovera, 2014), el cual incluía 15 lecciones. Para la valoración se utilizó el instrumento con 38 indicadores, donde se cotejó la presencia o ausencia del aspecto establecido. También se realizaron algunos comentarios cualitativos con respecto a lo señalado por el indicador y la lección.

Nuestro interés se centró en aquellos indicadores que aparecen de forma esporádica o no aparecen. En primer lugar, aquellos indicadores que no están presentes en las lecciones piloteadas corresponden a: 1.1.2, 1.1.3, 1.4.2, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.4.1, 2.4.2, 3.1.1, 3.2.1 y 3.2.2. En segundo lugar, aquellos indicadores que se encuentran de manera esporádica corresponden a: 1.4.1, 2.2.3 y 2.3.3.

A pesar de la ausencia de estos indicadores en el pilotaje realizado a las lecciones del libro de texto, consideramos que estos deben mantenerse en el instrumento, ya que corresponden a aspectos importantes de accesibilidad a la información y el aprendizaje de acuerdo al marco teórico DUA. En este contexto, se entenderá que, a mayor presencia o ausencia de los indicadores evaluados, el recurso libro de texto tendrá mayor o menor accesibilidad a la información.

De acuerdo a los comentarios obtenidos en el pilotaje se realizaron los siguientes cambios:

- Los indicadores 1.4.6 (La lección promueve la aplicación de lo aprendido a otros contextos) y 1.4.7 (La secuencia de las actividades en la lección, permite al estudiante transferir lo aprendido) al resultar similares, se ha optado por eliminar el último de estos.
- El 2.3.3 de “En las instrucciones presentes en la lección, se utilizan letras negritas para destacar la acción (verbo) que ayuda a la comprensión de las actividades”, por “En las instrucciones presentes en la lección, se utilizan letras negritas o de otro color para destacar la acción (verbo) que ayuda a la comprensión de las actividades”.
- El 3.2.1 “La lección contiene imágenes, gráficos o tablas que ofrecen una descripción textual de la información que presenta”, se agrega la palabra auditiva, quedando: “La lección contiene imágenes, gráficos o tablas que ofrecen una descripción textual o auditiva de la información que presenta”.



Finalmente, del instrumento inicial, y luego del proceso de validación de expertos y pilotaje, se ha obtenido una pauta con 37 indicadores.

CONCLUSIONES

Un aspecto importante de la educación es que debe cambiar de acuerdo a las exigencias sociales de cada momento. En este sentido, desde hace un par de décadas, es que se viene trabajando en la integración de las personas con alguna discapacidad a todos los ámbitos de la vida cotidiana, social y laboral. Esto, en la actualidad va más allá, y considera la necesidad de que todas las personas puedan acceder al conocimiento, respetando sus capacidades y formas de aprendizaje.

En este sentido, es importante y necesario tener un enfoque didáctico que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo estrategias que consideren las diferencias de aprendizaje y la diversidad en la educación (Alba-Pastor, 2012). Un enfoque que da respuesta a esto es el DUA, que entrega principios, pautas y opciones para tener un currículo flexible capaz de responder a las necesidades y capacidad de cada alumno.

Asumiendo estas premisas nos hemos centrado en la validación de un instrumento que permita evidenciar la accesibilidad de la información en los libros de texto de matemática de Educación Primaria, por tratarse del principal recurso de instrucción para el aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, a través del juicio de expertos, y del posterior pilotaje, hemos logrado tener un instrumento que cumple con los criterios establecidos en el marco teórico del DUA y de acuerdo a una alta valoración entregada por éstos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Alba-Pastor, C. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: el diseño universal para el aprendizaje. En C. Alba-Pastor, A. Arathoon, M. Blanco, P. Sánchez, A. Zubillaga y J. Sánchez-Serrano (Eds.), *En Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp.11-18). Madrid: Morata.
- Barraza, M. A. (2007) La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basado en el contenido. *Revista de Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 5-14.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Braga, G. y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- CAST (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (Trad. C. Alba Pastor, P. Sánchez, J. M. Sánchez-Serrano y A. Zubillaga). Wakefield: Center for Applied Special Technology (Original en inglés, 2011).
- Díaz-Levicoy, D. y Roa, R. (2014). Análisis de actividades sobre probabilidad en libros de texto para un curso de básica chilena. *Revista Chilena de Educación Científica*, 13(1), 9-19.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Güemes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos* (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta Ed.). México: McGraw Hill.
- Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST
- Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Santiago: Unidad Educación Especial.
- Ministerio de Planificación (2010). *Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Valparaíso: Congreso Nacional.
- Olivos, M. (2015). *Técnica e instrumentos de investigación*. Toluca: UAEM.
- ONU (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salazar, R. y Sprovera, M. (2014). *Matemática 1° Básico. Texto del Estudiante*. Santiago: Fe y Alegría.



UDI (2018). About UDI. Recuperado (12.01.2018) de <http://udinstitute.org/aboutudi.php>

UNESCO (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: Autor.



LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD COMO HERRAMIENTA PARA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

GALICIA NARANJO, M^a ESTHER, MERINO AGUILAR, ANA MARÍA

Asociación Paideia de Pedagogos/as de Andalucía, España
megalicianar@gmail.com, España
Junta de Andalucía - Educación, España
anamerinoaguilar@gmail.com, España

Resumen: En el presente trabajo se pretende valorar, en el marco de la coeducación, la situación en la que se encuentra la escuela, partiendo del marco político que vienen definiendo a dicha institución. Este documento está conformado por diversas partes. La primera, comprende una aproximación contextual para situar la temática de género desde un breve repaso a su evolución legislativa- educativa. La segunda parte, trata de mostrar una valoración de la situación actual. Se cierra con un análisis y sus correspondientes conclusiones que nos permitan comprender la situación en profundidad

Palabras clave: Coeducación, Educación Mixta, Igualdad, Políticas de Igualdad, Feminismo.





INTRODUCCIÓN

Tanto la legislación actual sobre los derechos del niño y de la niña como la propia y específica sobre la no discriminación contra la Mujer, habla de que tanto niño como niñas deben poder acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Esta educación se entiende como herramienta para una mejora social además de como un derecho en sí. En este sentido, se define al sistema educativo como de calidad, inclusivo, integrador y exigente, generador de igualdad de oportunidades y como potenciador de las capacidades y talentos. Se habla, además, de un sistema de educación mixta como medio y herramienta para alcanzar de forma real esta igualdad.

Sin embargo, existen razones de peso para pensar que esto no se está consiguiendo. De un tiempo a esta parte, y gracias al altavoz que supone el uso de las redes sociales, nos encontramos con diferentes denuncias de colectivos feministas, profesionales de la educación y familias particulares que señalan que la escuela se está convirtiendo en un espejo que refleja la situación de desigualdad social y no en una herramienta de cambio.

¿Realmente la legislación vela por esa igualdad efectiva entre hombres y mujeres? ¿Tienen los centros docentes los recursos humanos, legales y materiales necesarios para eliminar esas barreras? Estas son las preguntas que se pretenden responder con este artículo sumando a la experiencia profesional de las autoras el análisis de la legislación actual.

OBJETIVOS

- Realizar un análisis cualitativo de las políticas de igualdad y su alcance.
- Establecer una propuesta de mejora en caso necesario.

LA ESCUELA MIXTA: UN POCO DE HISTORIA PARA PONER EN CONTEXTO.

La dimensión de la igualdad, desde la perspectiva de género, es promovida gracias a los movimientos feministas de los años sesenta y setenta. Concretamente, en el campo de la educación fue la escuela mixta la que abrió las puertas al principio de igualdad de oportunidades. Como confirma Subirats Martori, M. (2009):

<<En 1982, apenas generalizada la escuela mixta en nuestro país, había más de 3,5 millones de mujeres analfabetas y sin estudios; en 2007 eran ya sólo unas 600.000, la gran mayoría de edades avanzadas>>.



Las políticas de igualdad como herramienta para la eliminación de barreras en el acceso a la educación

Basándonos en ideas de autoras como Simón Rodríguez, M. E. (2010), Ballarín Domingo, P. (2001), Simón Rodríguez, M. E. (2001), podemos decir que la situación actual de la escuela ha ido evolucionando desde una exclusión total de las mujeres de la enseñanza reglada a la actual escuela mixta.

El avance ha sido progresivo ya que hasta el siglo XIX la educación pública iba dirigida a los varones exclusivamente, mientras que a las mujeres les correspondía una educación privada, sinónimo de educación doméstica, en la que el matrimonio y la maternidad eran sus fines, fiel reflejo de lo que la sociedad demandaba en ese momento.

Con la Ley Moyano de 1857 se crearon las primeras escuelas para niñas caracterizadas, entre otros aspectos, por estar separadas de las escuelas para niños, con diferentes conocimientos a tratar y sin acceso al bachillerato. Como consecuencia fundamental de este período, la mujer se ve alejada de la cultura y por tanto, se reducen sus posibilidades de movilidad social.

No fue hasta comienzos del siglo XX, cuando se permite a las mujeres acceder a estudios universitarios, en las mismas condiciones que a los hombres. Este avance se introdujo desde la Institución Libre de Enseñanza, pero los cambios vividos en la II República en torno a temática de igualdad no tuvieron repercusiones a largo plazo debido a la entrada del franquismo y el aumento con él de las restricciones a la mujer tanto en el ámbito social como, concretamente, en el educativo.

En los años 70 se revisaron las legislaciones vigentes, y fue con la Ley General de Educación (LGE), cuando se permite una educación conjunta de chicas y chicos. Aun así, el impulso se logra en 1985, con Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que regula la obligatoriedad de la enseñanza mixta y sienta las bases para hacer viables los cambios que propulsaría la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, ley nacida en democracia y en cuyo preámbulo se aborda el principio de igualdad.

<<La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad>>.

En la actualidad todas las leyes posteriores a la LOGSE como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) y el Decreto 97/2015 de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se posicionan a favor de una educación que defienda la igualdad de las personas. Estos cambios en la legislación educativa en relación al tratamiento de género, muestran la evolución y el interés de educar a favor de





la igualdad. Pero, ¿qué sentimientos han generado? Sería interesante hablar sobre cómo se encuentra la escuela actual.

ACTUALIDAD

En la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer firmado en Nueva York en 1979 se especifica, en su artículo 1., que se considerará “discriminación contra la mujer” cualquier distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

En base a esta idea se redactan todas las leyes posteriores entre las que se encuentran como ya hemos visto las Leyes de Educación quienes han centrado su esfuerzo en fomentar la coeducación como única y principal herramienta de lucha contra la desigualdad de género.

Sin embargo, si establecemos una relación entre los componentes del sistema educativo y la legislación que los regula vemos que se dejan en el aire numerosos aspectos que entrarían dentro del conocido como □ currículo oculto□ y que impide obtener los resultados esperados.

Es decir, existe una percepción de que no se educa en igualdad, ni para la igualdad, debido a que los conocimientos, valores, actuaciones y relaciones son atendidos en la escuela desde una perspectiva androcéntrica, apareciendo con ello un currículo oculto. Según Santos Guerra, M. A. (2006):

<<Podríamos definir el currículo oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución>>.

Existe un currículo oculto que muestra que no se tiene presente la cultura femenina; por el contrario, refuerza modelos estereotipados de “chica y chico” sostenidos por la cultura patriarcal. En otras palabras, en la escuela se perpetúan formas de vivir y de actuar como mujer y como hombre, que son claramente androcéntricas. Como menciona Blanco García, N. (2004), la escuela actual, aun siendo la institución menos sexista, ofrece una educación conjunta de niñas y de niños, pero desde la huella del androcentrismo.

Y es que, como bien dice en el artículo expuesto las políticas educativas no sólo deberían favorecer el acceso en igualdad de condiciones de niños y niñas, futuros hombres y mujeres a la educación; debería asegurar que existe una representación



Las políticas de igualdad como herramienta para la eliminación de barreras en el acceso a la educación

de género justa, alejándose el currículum actual del androcentrismo y asegurando el reconocimiento del que la figura de la mujer en la historia y la ciencia carece.

Podemos señalar por ejemplo que:

- Aunque en el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 1016-2021 se establece que la Consejería competente garantizará que en los libros de texto y materiales curriculares se eliminen los prejuicios y estereotipos de género, esta labor en la actualidad no se está llevando a cabo, quedando en manos de los centros educativos la última palabra sobre el uso de los materiales escolares. Por ello, en muchas ocasiones, el material utilizado es anticuado y perpetúa los estereotipos de roles, bien a través de la representación de la mujer en áreas ligadas tradicionalmente al género femenino, como son el cuidado, el hogar y la asistencia, o bien con la ausencia de figuras femeninas en los relatos históricos o científicos.
- Los planes de igualdad se centran actualmente en erradicar la violencia de género como problema grave social que es, pero deja de lado actuaciones para la erradicación de situaciones de micromachismo y machismo cotidiano que deberían ser erradicados también.
- En muchos casos, los planes de igualdad de centro son un material “heredado” y contempla solo actuaciones puntuales que no pueden llegar a conseguir los objetivos de igualdad e inclusión marcados. Además, en los Planes de Actuación se especifica que habrá una persona especializada en Igualdad de Género en los Consejos Escolares, aunque no se especifica la forma en la que la administración por un lado se asegurará de que esta exigencia se cumpla y, en segundo lugar, dotará de recursos a los centros para que efectivamente exista una persona con esta formación en el mismo.
- Se adolece, además, tanto de una falta de recursos económicos como formativos para el personal docente que les permita realmente diseñar actividades y estrategias de fomento de la igualdad de género, no sólo como actividades puntuales alejadas del currículum, sino como una herramienta transversal desde la que trabajar el currículum de aula.

Se hace necesario hablar de coeducación ya que se convierte en un instrumento imprescindible para lograr que el aula sea un espacio justo, solidario e igualitario. Siempre teniendo en cuenta de que no se puede relegar a □ un momento puntual□, debe impregnar las paredes de la escuela.

La coeducación mejora la calidad del proceso educativo, gracias a que persigue objetivos o propósitos que abren las puertas a una igualdad de oportunidades reales. Pero para alcanzar esta igualdad real de oportunidades, hay que tener en cuenta que





Liderando investigación y prácticas inclusivas

la igualdad formal, es decir, la propuesta en la legislación debe llevarse al terreno de la práctica diaria, desde:

- Mostrar referentes femeninos de poder que acompañen a niñas y niños durante su formación escolar.
- Comunicarnos empleando un lenguaje que visibilice a todas las personas, por tanto, un lenguaje inclusivo.
- Tomar las diferencias como valor, como algo que nos hace únicas y únicos.
- Fomentar valores sociales de justicia, equidad y solidaridad.

Tal y como afirma Ballarín Domingo, P. (2001, pp. 39):

<<Y al hablar hoy de coeducación, estamos buscando un modelo de escuela que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos sexos<<.

CONCLUSIONES

Aunque el sistema legislativo actual intenta velar por el derecho a la educación de niños y niñas a través, como hemos visto, de lo que conocemos como “coeducación” o “escuelas mixtas” no se otorga a los centros y docentes de los medios necesarios para trabajar esa igualdad de una manera efectiva.

Esto es así porque arrastramos hasta la fecha un currículum androcentrista, cargado de protagonistas masculinos y en las que el ejemplo que reciben tanto niños como niñas de la figura de la mujer en el ámbito social es el de meras cuidadoras y asistentas. Tanto es así, que la mayor parte de los materiales trabajados en el aula, lejos de ser modificados y actualizados, conservan aún ejemplos de esos marcados estereotipos de géneros. No deja de ser significativo que una vez avanzamos en el sistema educativo y estudiamos las materias impartidas en las carreras universitarias nos encontremos con asignaturas específicas “de la mujer” como pueden ser Historia de la Mujer, Figura de la Mujer en el cine y es que la historia actual se cuenta desde la perspectiva de los hombres como únicos protagonistas, dejando al margen el papel que han jugado las mujeres en ámbitos como la ciencia y la cultura.

En nuestra sociedad actual, no hay nada explícito que impida a las personas, y particularmente a las mujeres, acceder a unos estudios o profesiones u otros. Pero la práctica real no lo refleja así. Es significativo el actual patrón profesional que sigue manteniéndose a día de hoy y que se observa claramente en las matriculaciones en estudios superiores, donde ellas prefieren estudios más ligados a la ciencias humanas y sociales y ellos siguen vinculándose al mundo empresarial y técnico, tal y como se



Las políticas de igualdad como herramienta para la eliminación de barreras en el acceso a la educación

puede ver en los estudios y estadísticas sobre la Educación en España (2014-2015). El problema no solo reside en la elección de estudios o profesiones, sino que esto también se traduce en el futuro salario que van a recibir en relación a las mimas, aspecto que sigue dejando a la mujer en un segundo plano, con menor posibilidad de promoción y autonomía en su vida cotidiana.

Analizando lo expuesto, el paulatino avance que hemos vivenciado muestra que se han ido superando las barreras estructurales que imposibilitaban e invisibilizaban la existencia de la mujer en esferas distintas de la privada. Subido este escalón, tenemos que pararnos a reflexionar si con lo que se ha conseguido ya es suficiente para asegurar el desarrollo integral de todo el alumnado, puesto que existan diferentes leyes que lo garantice, no es sinónimo de que sea una garantía real.

De todo este discurso podemos subrayar la idea de que, si no se hace nada, se seguirá reproduciendo lo propuesto por la cultura androcéntrica. La escuela debe contribuir y fomentar una educación en equidad, que posibilite a niñas y niños desarrollarse a lo largo de su vida sin barreras de género. Para ello, es imprescindible crear espacios donde las niñas establezcan sus relaciones partiendo de sí misma, sin necesidad de tener que buscar referentes masculinos; y, los chicos, tengan modelos femeninos que les aporten una visión alejadas de los estereotipos sociales.

La obligatoriedad de la escuela mixta ha beneficiado tanto a chicas como a chicos; considerando que, en mayor medida a las chicas, puesto que ha supuesto una incorporación a la cultura, algo fundamental y necesario para su promoción en el plano laboral y social.

La opción de poder acceder a una escuela mixta pretende garantizar el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, prevalece la sensación de que se cambian las cosas para que todo continúe igual. Y esta impresión posiblemente sea consecuencia de que se tome la igualdad como punto de partida, sin previamente cuestionarnos si es cierta o no.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballarín Domingo, P. (2001). La coeducación hoy. En Blanco García, N. (coord.). *Educación en femenino y en masculino*. (Pp. 31-40). Madrid: Akal.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Cifras de Educación. Curso 2014-2015.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Recuperado (18.01.2018) de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>

Santos Guerra, M. A. (2006). Currículo oculto y aprendizaje en valores. Coeducación, espacio para educar en igualdad. Recuperado (10.02.2016) de http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111

Simón Rodríguez, M. E. (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En Blanco García, N. (coord.). *Educación en femenino y en masculino*. (Pp. 59-70). Madrid: Akal.

Simón Rodríguez, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Simón Rodríguez, M^a Elena. (2007). “Coeducar para el buen trato y el cuidado”. *Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO 3-4. EMAKUNDE*. Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz, 10.10.2007

Subirats Martori, M. (2009). La escuela mixta, ¿garantía de coeducación? Recuperado (07. 03. 2011) de <http://www.educacion.es/cesces/revista/n11-subirats-martori.pdf>



PONTE LAS GAFAS DE GÉNERO: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN IGUALDAD DE GÉNERO

SÁNCHEZ TORREJÓN, BEGOÑA, BAREA VILLALBA, ZULEMA

Universidad de Cádiz, España

begonia.sanchez@uca.es

zulema.bareavillalba@alum.uca.es

Resumen: Es una medida clave para que la escuela sea un espacio de educación en la igualdad entre niños y niñas la formación del profesorado en esta temática. Por ello, para que el futuro profesorado de la etapa de Educación Primaria pueda implementar la perspectiva de género en las aulas es necesario favorecer el ejercicio auto reflexivo guiado para desarrollar competencias analíticas en esta línea. Es prioritario que el futuro profesorado de Educación Primaria cambie la mirada con respecto a la igualdad de género hacia una construcción equitativa entre niños y niñas. Es necesario favorecer una escuela igualitaria dónde el futuro profesorado asuma un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus conceptos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado, libres de sexismo. Planteamos a continuación una experiencia de innovación docente que se llevó a cabo en cuarto curso del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Esta práctica educativa resultó muy positiva debido a que se consiguió la reflexión por parte del alumnado mediante diferentes actividades de innovación docente para la comprensión de la urgente necesidad de una escuela igualitaria entre niños y niñas como camino de una sociedad democrática e inclusiva entre hombres y mujeres.

Palabras clave: igualdad de género, formación del profesorado, educación primaria, innovación educativa, escuela inclusiva.





MARCO TEÓRICO

La escuela, siguiendo a Rodríguez Martínez (2011), es un espacio que perpetúa las categorías binarias manteniendo la concepción dicotómica de los sujetos y reproduciendo, de este modo, las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres del sistema patriarcal. Esto se materializa, como puntualiza la autora, en múltiples aspectos como la feminización del contexto escolar frente a la masculinización de los cargos directivos, los contenidos sexistas que reflejan los libros de texto, los cuentos, las imágenes estereotipadas por razón de género, las actitudes sexistas que el profesorado desarrolla hacia el alumnado: “la escuela es actualmente un lugar de producción y reproducción del sexismo a través, tanto de su currículum oculto como de su currículum manifiesto, lo que limita a hombres y a mujeres” (Fernández y González, 2015, p.256).

Los centros educativos, como espacios de socialización, tienen un papel clave en la socialización de los roles de género del alumnado, sobre todo en edades tempranas como las que caracterizan a la etapa de Educación Primaria; sin embargo, no suelen ser conscientes de que sus modelos de interacción puedan ser discriminatorios y estos carecen de las estrategias necesarias para cambiar sus conductas sesgadas desde el modelo heteronormativo.

Es prioritario para la formación en igualdad de género de los futuros profesores y profesoras de Educación Primaria analizar el currículum oculto; pues esta parte de estereotipos sexistas propios de la sociedad patriarcal en la que está inmerso. A lo largo de los años ochenta y noventa las investigaciones constataban que con respecto al currículum oculto existe un trato diferencial del profesorado sobre los niños y las niñas. Entonces, se constató que el equipo docente tiene una mayor interacción con los niños que con las niñas como señalan Subirats y Brullet (1988); o en una valoración o expectativa diferenciada del profesorado sobre un mismo comportamiento de niñas y niños (Morgan y Dunn, 1988; Abraham, 1995).

Debemos atender no solo a lo que enseñamos, sino también a los discursos sutiles que se transfieren la visión que proyectamos del mundo, las concepciones y los enfoques que se perpetúan en la acción educativa diaria en los centros escolares. El conjunto de actitudes y de prácticas sociales que son referentes para el alumnado en la construcción de sus identidades. El denominado “currículum oculto”¹ que remite a:

todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional (Torres Santomé, 1994, p.198).

1

También denominado implícito, latente o no intencional.



Es decir, todos aquellos mensajes que se comunican en la escuela y que tienen relación con las creencias, los mitos, los prejuicios que históricamente hemos aprendido a través de los procesos de socialización, y que la escuela reproduce y perpetúa en su práctica diaria. El currículum oculto es aquel que se transmite de manera implícita, no aparece escrito, pero tiene gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa. Como apunta Lopes Louro (2001), no debemos nunca olvidar que la escuela nunca deja de educar, educa cuando dice y también cuando no dice.

Si queremos que nuestras escuelas sean realmente inclusivas es prioritario que el profesorado de Educación Primaria esté bien formado en temas de igualdad de género. Por ello, es clave que en los centros universitarios de los grados de formación del profesorado de esta etapa se priorice una formación integral con perspectiva de género, la cual propicie una verdadera escuela inclusiva entre niños y niñas.

Consideramos de urgente necesidad la puesta en práctica de mecanismos efectivos para formar al profesorado desde su formación inicial en un análisis crítico con perspectiva de género, favoreciendo la reflexión epistemológica del carácter androcéntrico de la construcción del discurso hegemónico imperante, basados en metodologías innovadoras, para posteriormente educar en igualdad de género desde edades tempranas al alumnado de Educación Primaria y así favorecer la formación de ciudadanas y ciudadanos libres en espacios democráticos.

OBJETIVOS

Toda investigación parte de unos objetivos que representan lo que se quiere hacer, lograr, o, simplemente, analizar. Como señalan Flórez y Tobón (2003), los objetivos dentro de la investigación cualitativa se refieren a los tipos de conocimientos que se pretenden conseguir en relación con las preguntas que constituyen el problema de investigación.

Los objetivos, por tanto, representan las guías del estudio, plantean la aspiración, el propósito, el fin que se proyecta al desarrollar la investigación, su alcance es determinante para la investigación, por ello es clave tener claras las metas que pretendemos alcanzar.

El objetivo general de la presente experiencia práctica de innovación docente es formar al alumnado de cuarto de Educación Primaria en materia de igualdad de género para lograr una escuela inclusiva entre niñas y niños. Entre los objetivos específicos tenemos los siguientes:

- Analizar el currículum oculto sexista.
- Concienciar de los estereotipos y prejuicios sexistas en los centros escolares en la etapa de Educación Primaria.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Promover una escuela inclusiva a través de la igualdad de género.
- Propiciar actitudes igualitarias en el futuro profesorado de Educación Primaria.
- Sensibilizar sobre la importancia de la igualdad de género en la etapa de Educación Primaria.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Propuesta de estudio

La presente propuesta práctica de innovación didáctica surge de la propia reflexión práctica de la acción docente, en los años de experiencia como profesora del área de Didáctica en el Grado de Educación Primaria, cuando trabajamos con el alumnado, futuros docentes de Educación Primaria la igualdad de género. Detectamos gran desconocimiento y bastantes prejuicios sexistas sobre este tema. Esto nos llevó a la reflexión de la urgente necesidad de plantear una propuesta práctica de innovación docente en materia de igualdad de género.

El principal agente de cambio de esta realidad desigualitaria entre hombres y mujeres en las aulas, es el profesorado, el cual para poder construir una sociedad democrática en donde estén presente en igualdad hombres y mujeres, deben romper los múltiples estereotipos que se perpetúan a través del curriculum oculto.

Metodología de investigación

A continuación, nos centraremos en la metodología de investigación utilizada en este proyecto, que ha sido la investigación-acción, esta siguiendo a Elliot (1983) consiste en que el intérprete aporta un marco particular de referencia creencias, valores y actitudes desarrollado a través de su experiencia en un tiempo determinado y en un contexto social. Por lo que, valoramos que esta metodología es idónea para la propuesta de investigación que planteamos.

Delimitación de la población y el contexto de investigación

La muestra parte del universo poblacional que forma el total del alumnado del 4º C del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz compuesto por 63 alumnas y alumnos, concretamente 51 alumnas y 12 alumnos.

Estrategias para la recogida de información: el cuestionario abierto

Una de las estrategias que utiliza la investigación-acción participativa para la recogida de información es el cuestionario abierto. Tras observar el desconocimiento sobre la temática de igualdad de género por parte del alumnado, se pasó un breve



Ponte las gafas de género: formación del profesorado de educación primaria en igualdad de género

cuestionario abierto con carácter anónimo a los 63 alumnos y alumnas del 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Ejemplo del cuestionario abierto:

- ¿Crees que las diferencias de género son biológicas? ¿Por qué?
- ¿Crees que en la actualidad en la etapa de Educación Primaria se trabaja correctamente la igualdad de género? ¿Por qué?
- ¿Has recibido durante el grado alguna formación en igualdad de género?
- ¿Te consideras preparado para en un futuro trabajar esta temática en el aula?
- ¿Consideras importante la educación en igualdad de género? ¿Por qué?

Análisis de datos

Con respecto a la primera pregunta: *¿Crees que las diferencias de género son biológicas? ¿Por qué?*

Gran parte de las personas aluden que las diferencias entre hombres y mujeres son consecuencias de las diferencias biológicas, estas provocan que los hombres y las mujeres sean diferentes tanto a nivel físico como en sus caracteres. Mientras, algunas personas expresan que estas diferencias son provocadas por la educación y la socialización.

Con respecto a la segunda pregunta: *¿Crees que en la actualidad en la etapa de Educación Primaria se trabaja correctamente la igualdad de género? ¿Por qué?*

La mayoría de las personas comentan que se trabaja poco o de manera puntual, muchos expresan que en su experiencia como alumnos de prácticas en los centros educativos se trabajaba de manera simbólica pero no transversalmente a lo largo de todo el curso ni reflejado en todas las asignaturas.

Con respecto a la tercera pregunta: *¿Has recibido durante el grado alguna formación en igualdad de género?*

Todas las personas expresan que no han recibido ninguna formación específica en temas de igualdad a lo largo del grado de Educación Primaria. Puntualizan que una profesora sí ha comentado en sus clases de manera esporádica la importancia de la igualdad de género pero no imparte contenidos ni estrategias concretas para trabajar la educación en igualdad en Primaria.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Con respecto a la cuarta pregunta: *¿Te consideras preparado para en un futuro trabajar esta temática en el aula?*

Todas las personas señalan que no se encuentran preparadas para poder trabajar de manera integral esta temática debido a que no han recibido ninguna formación. Algunos expresan que sí les gustaría trabajarla pero sería de forma autodidacta.

Con respecto a la quinta pregunta: *¿Consideras importante la educación en igualdad de género? ¿Por qué?*

La mayoría piensan que es muy importante plantear a lo largo de todo el ciclo de educación primaria este tema para evitar desde edades tempranas la violencia de género y las desigualdades entre niños y niñas. Comentan que el poder implantar esto en las clases sería una herramienta fundamental para crear una sociedad en un futuro igualitaria.

Para concluir, podemos observar que en el grado de Educación Primaria no se trabaja la formación en igualdad de género de los futuros maestros y de las futuras maestras. Todo el alumnado reconoce que no sería capaz de realizar una adecuada intervención en esta materia, debido a la ausencia de formación en igualdad de género en los planes de formación del profesorado en la etapa de Educación Primaria. Demuestran interés en la materia y son conscientes de la importancia de esta para la construcción de una escuela inclusiva.

EVIDENCIAS

Tras los datos obtenidos de los cuestionarios, planteamos una propuesta de intervención práctica formada por varias fases necesarias para llegar a conseguir las “gafas de género”.

Reflexionando sobre nuestro currículum oculto sexista

Comenzamos reflexionando de manera conjunta, guiado por la profesora, sobre los distintos estereotipos sexistas que cada uno de los alumnos y alumnas posee, con la finalidad de llegar a un autoconocimiento para identificar los diferentes prejuicios y estereotipos que cada uno tiene. Para ello se repartió de manera individual a cada alumno y cada alumna un listado de frases estereotipadas sexistas, las cuales deberían de fundamentar y reflexionar. Posteriormente, mediante un debate conjunto la profesora fundamentó e invitó a la reflexión conjunta para ayudar a identificar los estereotipos de género. Y de esta forma llegar a plantear concepciones igualitarias entre hombres y mujeres.



Cuentacuentos igualitarios

En un primer momento, se dividió la clase en grupos de seis, en los cuales cada grupo analizó cuentos clásicos como: Caperucita Roja, Cenicienta, La Bella Durmiente, El patito feo... Mediante un guion centrado en los diversos aspectos de género del cuento (roles de género, núcleo temático, valores que transmite). Posteriormente, cada grupo expuso al gran grupo sus conclusiones. Y para finalizar cada grupo reelaboró el mismo cuento sin roles sexistas y se realizó un cuentacuentos de cuentos clásicos igualitarios.

Analizando el sexismo en los libros de texto

Para comenzar, a los mismos grupos de trabajo se les proporcionaron libros de textos de Educación Primaria de las diferentes asignaturas. Cada grupo analizará un libro de texto mediante un guion (representaciones masculinas y femeninas, imágenes y fotografías, uso del lenguaje igualitario). Además, de diferentes propuestas de análisis planteadas por el propio alumnado. Posteriormente, se expuso al gran grupo las conclusiones y las propuestas de unos libros con perspectiva de género.

Ponte las gafas de género para una escuela inclusiva

Para finalizar, cada alumno y cada alumna elaboró mediante una cartulina violeta unas gafas simbólicas que representaban como a través de esta propuesta de innovación docente habían llegado a conseguir tener una mirada igualitaria. Cada participante expuso al gran grupo con sus nuevas gafas el compromiso por la igualdad de género, como profesional de la educación. Con esta nueva visión el alumnado es capaz de identificar las desigualdades de género y plantear estrategias igualitarias. De esta forma se comprometieron a mantener y perpetuar con sus “gafas de género” la construcción de una escuela inclusiva a través de la equidad entre niños y niñas.

CONCLUSIONES

Tras finalizar esta experiencia de innovación, concluimos que es fundamental plantear la formación en igualdad de género en los planes de formación del profesorado en la etapa de Educación Primaria. Para la construcción de una escuela inclusiva es necesario que la futura ciudadanía este educada en valores igualitarios ente hombres y mujeres, para el desarrollo de una sociedad democrática y libre desde edades tempranas se debe de trabajar la equidad entre hombres y mujeres.

Los centros escolares tienen el reto de transformarse en espacios inclusivos con la igualdad de género. Más allá de las políticas educativas que, por supuesto, han de ser inclusivas e igualitarias, las escuelas deben ser espacios igualitarios para la totalidad del alumnado en el sistema educativo. Es responsabilidad de las personas que participan en una educación democrática y libre impulsar el desarrollo integral del alumnado en





todas sus dimensiones, y esto solo es posible en ambientes inclusivos en los que haya un absoluto respeto a la igualdad de género.

Hemos planteado llevar al alumnado a la reflexión tras esta propuesta de experiencia práctica de innovación docente en materia de igualdad de género. A través de la metodología de investigación-acción, elemento clave para que el futuro profesorado de la etapa de Educación Primaria reconozca las desigualdades de género y comience desde su intervención inclusiva con perspectiva de género a deconstruir la visión patriarcal en la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elliot, John (1983). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fernández-González, Noelia y González Clemares, Nuria (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.

Flórez, Rafael y Tobón, Alonso (2003). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá. Colombia: Mc Graw Hill.

Lopes Louro, Guacira (2001). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Morgan, V. & Dunn, S. (1988). Chamaleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms. *Educational Review*, Vol. 40, núm. 1.

Rodríguez Martínez, Carmen (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.

Subirats, M. & Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Torres Santomé, Jurjo (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.





Alice

8

Docencia y formación para la
inclusión

DOCENCIA Y FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

HINOJO-LUCENA, FRANCISCO JAVIER

Universidad de Granada
fhinojo@ugr.es, España

Resumen. Los nuevos retos que la sociedad del siglo XXI se enfrenta son diversos. En este sentido, cabe destacar como los procesos de inclusión en las instituciones de formación son cada vez más palpables en todos los niveles del sistema educativo. Aspectos como la globalización, el desarrollo de la información, la convergencia mediática, la transformación de los modelos de comunicación, las interrelaciones sociales, económicas, políticas y, en definitiva, las características del alumnado de la nueva era influyen de manera directa en una formación para todos y desde diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a las diferencias intelectuales, culturales, lingüísticas, étnicas, económicas, etc.

Para ello, son fundamentales también que dichos procesos de transformación en la búsqueda de la calidad y excelencia educativa, vaya acompañado inexorablemente por políticas educativas acordes con la nueva realidad social en la que el alumnado se tiene que desarrollar. En este sentido, mejorar los procesos formativos del profesorado para atender a la inclusión, liderando dichos procesos y proyectos, y adaptando los currículos a las exigencias y particularidades del alumnado se establece como un pilar fundamental en los próximos años.

Todo ello ha repercutido en el ámbito educativo siendo diversos autores los que manifiestan la necesidad de cambiar la manera con la que enseñamos en nuestras aulas para atender a las necesidades de esa población con necesidades cambiantes y variopintas. Por todo ello, la docencia y la formación en el siglo XXI debe caminar hacia un paradigma educativo que apueste por las pedagogías emergentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje; hecho que se ve muy influenciado por el desarrollo de ecosistemas de formación e información en redes sociales.

Palabras clave: Formación, docencia, inclusión educativa, formación del profesorado, instituciones de calidad.





ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta línea, se presentan las orientaciones e investigación relativa al camino que ha de seguir la docencia y formación en la era digital para la atención específica a la inclusión educativa como eje transversal a todo el currículum del alumnado, atendiendo de manera muy especial a la diversidad de intereses, culturas, formas de acceso al conocimiento, realidades socioeconómicas distintas, diferenciación lingüística, ritmos de aprendizaje diferenciados, así como otros aspectos étnicos, religiosos, de género, entre otros, de especial atención en nuestros días y que las instituciones educativas deben dar respuesta dado la heterogeneidad de la sociedad actual. En este sentido, las políticas socio-educativas en el marco de la Unión Europea y a nivel internacional vienen encaminadas en los últimos tiempos al trabajo específico del binomio formación-inclusión de todas las personas de los Estados miembros (*Promoting inclusion and fundamental values through formal and non-formal Learning*), implementándose de esta forma los aspectos recogidos en la Declaración de París de 2015.

Se han ido produciendo avances en el ámbito educativo, desde el paradigma humanista, ha sido el reconocimiento y el respeto por las diferentes formas tanto de percibir la realidad, de construir el conocimiento, de implicarse en diversas situaciones según la motivación e intereses, de relacionarse con el entorno hasta la particularidad de experiencias propias de la procedencia socioeconómica y/o sociocultural de cada persona, lo que conforman en cada una de ellas la denominada dimensión idiosincrásica (Sola, López y Cáceres, 2009). Este amplio abanico de circunstancias particulares, procedentes de la interacción entre factores ambientales y personales, que envuelven a cada persona y a determinados colectivos sociales, manifiestan la necesidad de llevar a cabo una enseñanza que tenga presente la inclusión educativa. Y no solo desde la institución educativa, se hace cada vez más patente con las redes sociales y la utilización de recursos tecnológicos cada día más presentes en todas las esferas sociales, también la educativa, atendiendo de forma equitativa a diferentes contextos y situaciones sociales, económicos, culturales...

Ya en el *Informe Mundial sobre Discapacidad* (2011: 222) se estableció el papel de los docentes y su formación para llegar a un sistema educativo que atendiera la inclusión como eje transversal, destacando como la propia competencia del profesorado de los centros educativos era crucial para poder atender a la necesidades diversas que presentan una tipología de alumnado cada vez más heterogénea. Al mismo tiempo, en el informe *Formación del profesorado para la educación inclusiva* (European Agency for Development in Special Needs Education) sostiene que los sistemas formativos en Europa necesitan garantizar la igualdad y la excelencia, mejorando de esta forma las competencias básicas para un crecimiento económico y competitividad sostenible, reduciendo la pobreza y el abandono del sistema educativo y potenciando-promoviendo al mismo tiempo de forma considerable la cohesión social y la inclusión social.

En este sentido, todas las tendencias internacionales, también las europeas, avanzan en afrontar las desventajas educativas mediante la inclusión desde las etapas



de educación infantil y la atención temprana, promoviendo la equidad, la cohesión social y la participación activa de las personas, avanzando de este modo en la Estrategia Europa (ET 2020). Para alcanzar tales objetivos, la Comisión Europea insta a todos los Ministerios de Educación a formar a todo el profesorado para que en sus procesos de enseñanza-aprendizaje establezcan como prioridad mecanismos de atención a los entornos inclusivos, fortaleciendo y mejorando la formación específica de los docentes. Para ello se establecen como aspectos a tener en cuenta en dicho proceso:

- Respetar la diversidad del alumnado.
- Trabajo en colaborativo y en equipo.
- Favorecer a todo el alumnado.
- Desarrollo personal y profesional permanente.

La Comisión Europea en 2016 traza como estrategia a seguir en los próximos años, en relación a la educación y formación, el aprendizaje entre iguales y el intercambio de buenas practicas, utilizando la cooperación en el marco europeo (ET 2020). Se establece de forma específica, que desde el ámbito educativo se promueva la inclusión y los valores fundamentales, estableciéndose cuatro grandes prioridades para la cooperación a nivel europeo que mejoren los procesos de inclusión:

- Formar en competencias sociales, cívicas e interculturales, promoviendo los valores democráticos y derechos fundamentales, la inclusión social, la no discriminación y la participación activa.
- Fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización audiovisual (uso crítico de internet, redes sociales) de cara a frenar la discriminación y el adoctrinamiento.
- Impulsar la educación centrada en los más desfavorecidos, respondiendo a sus necesidades.
- Estimular y promover la interculturalidad mediante diferentes formas de aprendizaje en colaboración con otras instituciones educativas.

Como era previsible, todas estas acciones siguen una estrategia centrada de forma exclusiva en la educación y formación, que necesariamente pasa por una cooperación europea y por el desarrollo de distintos ámbitos de trabajo:

- Aptitudes pertinentes y de alta calidad en la formación continua de los docentes.
- Fomento de la educación inclusiva y no discriminatoria.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Incorporación plena a la era digital, con prácticas más innovadoras y abiertas.
- Apoyo a docentes desde la Administración educativa.
- Mejorar las cualificaciones en el alumnado.
- Llevar a cabo una inversión sostenible de recursos materiales y humanos que mejoren la calidad y eficiencia del sistema educativo.

Asumir de este modo, prácticas más inclusivas, implica necesariamente dar apoyos específicos, recursos, tiempo y espacios apropiados a los docentes para su propia formación en la búsqueda de mayor calidad en sus prácticas profesionales y que repercuta directamente en beneficio directo del alumnado y de forma más amplia a toda la sociedad. No obstante, la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa es fundamental, y esta puede verse condicionada por diversos factores que facilitan u obstaculizan las prácticas inclusivas (Granada et al., 2013):

- Experiencia de los docentes (Boer et al., 2011).
- Características del alumnado (Huang & Diamond, 2009; Cook & Cameron, 2010).
- Recursos de apoyo y tiempo (Sanhueza, Granada y Bravo, 2011; Glenn & McGhie-Richmond, 2010).
- Capacitación y formación docente (Alegre, 2000; Arnaiz, 2003; Cardona, 2006; Tilstone, Lani & Richard, 2003; Sánchez et al., 2008).

Cabe destacar las acciones y actividades que actualmente se están impulsando y desarrollando desde la Consejo Europeo para la inclusión educativa. A este respecto, se destacan las siguientes:

- **Desarrollo de aptitudes pertinentes y calidad (2017):** enseñanza de excelencia e integradora para todos; capacitación de docentes y equipos directivos de centros educativos; gestión de centros más eficaz, equitativa y eficiente; modernización de la Educación Superior para la transformación social; mejora de las cualificaciones para el aprendizaje permanente; desarrollo del pensamiento crítico en relación a la alfabetización mediática (internet y redes sociales); mejora de la inserción socio-laboral del alumnado.

- **Promover la educación inclusiva (2016):** nuevas oportunidades para adultos, desarrollo e integración socioeconómicos en la UE mediante la educación; reducción del abandono escolar prematuro; integración



de personas inmigrantes: aprendizaje lingüístico, fomento de valores europeos, diversidad y heterogeneidad de alumnos, etc.

Según todo lo expuesto anteriormente, los aspectos relacionados con la docencia y formación para inclusión requiere de políticas específicamente encaminadas a tal fin, no pudiendo obviar el liderazgo de las instituciones de formación, la normativa y legislación adecuada, la atención y desarrollo temprano en la infancia, formación y atención a la inmigración y la interculturalidad, redes sociales y entornos virtuales, igualdad de género, la convivencia y mediación y todo ello para una inclusión efectiva a nivel laboral y social que trate de respetar las diferencias personales a distintos niveles y la heterogeneidad de la sociedad que se hace cada día más patente.

Evidentemente, se necesita de una inversión considerable pero que aporta unos beneficios sustanciales para la obtención de sistemas educativos más inclusivos, con docentes dotados de mejores competencias para responder a la variedad de demandas y exigencias que se requieren actualmente y que redunde en una mayor cohesión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, O. M^a. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M. A. & Romero-Díaz, J. J. (2017). Perceptions of trainee teachers regarding the potential of gamification and the inclusion of video games in teaching and learning processes. *Educar*, 53 (1), 11-28.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa*. U.K.: CSIE.

Cook, B. G. & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31, 67-76.

Escarbajal, A. & Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 146-161.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Organisation of provision to support Inclusive Education*. Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.





- Figueredo, V. & Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *International Journal of educational research and innovation*, 9, 46-71.
- Granada, M., Pomes, M^a. P. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología socio-cultural*, 25, 51-59.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-280.
- Huang, H. & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56, 169-182.
- Kesälähti, E. & Väyrynen, S. (2013). *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the making*. Rovaniemi: Laponia University & EU.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (eds.) (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Leiva, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51.
- Martinez, R., De Haro, R. & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la Educación Inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, vol. 3. 149-164.
- Sánchez, A. et al. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 2, 169-178.
- Sanhueza, S., Granada, M. & Bravo (2014). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, on Line.
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez & J. A. Torres (Coords). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sola, T., López, N. & Cáceres, M^a. P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Soto, R. (2008). *Procesos de integración de las personas con n.e.e. en Costa Rica: una aproximación evaluativa*. Granada: Editorial Universidad de Granada.



- TALIS, 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Thomson, P. & Gunter, H. (2007). The methodology of students as researchers: valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28, 327-342.
- Tilstone, C., Lani, F. & Richard, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- UNESCO (2008) Conferencia internacional de Educación “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/ileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for Policy and Practice*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.





ACTITUDES Y PERCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

ISEQUILLA ALARCÓN, ESTELA¹, LEIVA OLIVENCIA, JUAN J.²

Universidad de Málaga, España
¹estelaisequillaalarcon@gmail.com, ²juanleiva@uma.es

Resumen. Actualmente, el profesorado de la Universidad de Málaga (UMA) tiene el reto de educar en la diversidad, no solamente para los jóvenes de Ciencias de la Educación que van a ser docentes en la escuela inclusiva e intercultural, sino que también deben adecuar sus prácticas pedagógicas ante el progresivo crecimiento de estudiantes que presentan algún tipo de diversidad funcional en el contexto formativo universitario. Dicho esto, ni que decir tiene que el papel relevante de un buen docente es transformar sus prácticas docentes para ajustar las respuestas pedagógicas a las necesidades personales e interpersonales de aprendizaje que tienen todos sus estudiantes. De la misma forma, otro de los recursos importantes para optimizar la atención educativa del alumnado con diversidad funcional en el espacio universitario tiene que ver con la acción tutorial y la orientación. En este punto, con este trabajo pretendemos ofrecer los primeros resultados cualitativos de un estudio de investigación que venimos desarrollando desde el pasado curso académico, 2016-2017, en el que hemos indagado de forma reflexiva y crítica acerca de las percepciones, valores, formación y concepciones pedagógicas de los docentes universitarios en educación inclusiva en el escenario ecológico universitario.

Palabras clave: Diversidad funcional, Atención a la Diversidad, Inclusión, Contexto Universitario.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Sánchez (2009) declara que la Universidad debe normalizar la situación de las personas con necesidades educativas específicas. Destaca el hecho de que cada año son más los alumnos con diversidad que realizan su matrícula en la Universidad. Luque (2008, p. 126) manifiesta que los valores que tendrían que predominar en esta sociedad serían los siguientes “comprensión, aceptación, respeto, tolerancia... siendo a través del aprendizaje social, como se adquieren y desarrollan, sirviendo de orientación en la conducta personal y de comunidad. Gracias a los programas de inclusión las personas con diversidad funcional consiguen ser aceptadas en este mundo en el que vivimos.

Tal y como afirman Luque Parra y Luque Rojas (2010) tanto el profesorado como los mismos compañeros del aula tiene que tener una actitud positiva hacia aquel alumnado que tenga algún tipo de diversidad funcional. La percepción del profesorado en cuanto al alumno con diversidad funcional puede ser sobreprotectora indiferente y valorada adecuadamente. Se pretende que dentro de la clase exista un buen clima y el profesorado debería comprometerse activamente con su alumnado.

Guerrero, Serrano y Pérez (2013) expresan que el profesorado universitario tendría que reunirse más a menudo con el fin de evitar la repetición de los contenidos de las asignaturas. Lo que se pretende es que los universitarios aprendan los máximos conocimientos posibles. Actualmente, es necesario que se luche por una Universidad inclusiva; lo cual es un reto complejo, pero no difícil de conseguir. Afirman que el profesorado universitario presenta una escasa formación ante este colectivo. Este es un tema preocupante, debido a que a lo mejor no actúan correctamente con aquella persona que tenga algún tipo de necesidad educativa específica (Leiva y Jiménez, 2012; Gómez y Leiva, 2015).

La comprensión de las barreras para el aprendizaje, así como la promoción de la participación de todos los estudiantes sin ningún tipo de excepción en el contexto universitario se configura como una realidad emergente que debe propiciar el paso de generar aulas inclusivas en los escenarios formativos de enseñanza superior (Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013).

OBJETIVOS

En este apartado explicitamos algunos de los objetivos que tenemos en cuenta para el estudio de la situación de la diversidad funcional en el contexto universitario de la UMA, desde una perspectiva de educación inclusiva. Forman parte de un trabajo más amplio y ambicioso que venimos desarrollando desde el pasado curso académico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. Serían los siguientes objetivos:

- Indagar en las preocupaciones e inquietudes del profesorado de la Universidad de Málaga en relación al uso de las tutorías.



Actitudes y percepciones pedagógicas de docentes universitarios ante la diversidad funcional

- Comprender las ideas y concepciones que manifiestan los docentes universitarios.
- Describir cuáles son las acciones del profesorado universitario ante el alumnado con diversidad funcional.
- Analizar la forma de actuar del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas específicas.
- Conocer acerca de la existencia de la Oficina de Atención a la Diversidad Funcional (Uma Convive).

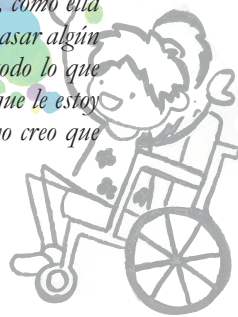
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Hasta la fecha, debemos hacer constar que se han realizado 23 entrevistas en profundidad al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Principalmente, nos hemos enfocado en 5 docentes y nos centraremos en la pregunta de si han tenido alguna vez la necesidad de adaptar y/o adecuar el material didáctico de su asignatura a aquel alumnado con diversidad funcional. Este punto lo consideramos de especial interés, ya que suele ser la principal causa del abandono universitario. Para ello, hemos realizado un análisis semántico a partir de una codificación temática empleando el programa informático NUDIST VIVO 8.0. Se trata de un análisis cualitativo de contenido que nos permite ofrecer los primeros resultados de un estudio más amplio acerca de la situación actual del enfoque pedagógico de inclusión del alumnado universitario con diversidad funcional en la UMA.

RESULTADOS

A partir del análisis de 5 entrevistas de las 23 que se han realizado en profundidad al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga hasta el momento presente (enero de 2018), vamos a ir tejiendo pedagógicamente el presente apartado de resultados de investigación. Cabe señalar que los tres primeros docentes imparten asignaturas sobre la diversidad funcional y los dos últimos tienen asignaturas que no están relacionadas con la diversidad funcional. Sin embargo, tal y como se comprueban en las entrevistas, esto no es un hecho fundamental, debido a que hacen una actuación adecuada con el alumnado con diversidad funcional. Es importante saber cuál es su proceder ante el alumnado con diversidad funcional, debido a que ellos tienen en sus manos el futuro profesional de estas personas.

“básicamente ella me pedía. Yo estaba a demanda. Ella me pedía que los apuntes, como ella no tomaba nota. Ella utilizaba una grabadora, pero también me decía si le podía pasar algún tipo de apuntes en Word, porque ella tenía un programa informático con el que todo lo que yo le escribía, pues podía... Era como un libro audio, lo podía leerlo, ¿no? Y lo que le estoy comentando es que eso es importante, pero es un primer paso. El segundo paso, yo creo que





Liderando investigación y prácticas inclusivas

es definitorio en la atención a la diversidad en la Universidad sería la “personalización”, es decir, que haya una tutorización desde que entra ese chico o chica con diversidad funcional al aula universitaria y que finalice también con orientación profesional. Por lo tanto, yo creo que es lo ideal, estamos hablando de lo máximo, de lo más utópico”. (Primer Profesor de Ciencias de la Educación de la UMA).

Esta opinión refleja que el profesor en cuestión está concienciado y sensibilizado con la situación del alumnado con diversidad funcional. En este caso se refiere a una alumna ciega. Aunque utilizara la grabadora, para luego transcribir la lección magistral del profesor, ésta le pedía a este profesor los apuntes en Word, debido a que tiene un programa informático que lo lee. Esto es beneficioso para ella, ya que le quitaba trabajo innecesario y dedicaba ese tiempo a estudiar o a hacer los trabajos individuales o grupales. Otro punto a destacar es la “personalización” y es muy importante que el profesorado haga tutoría con el alumnado para profundizar más en la materia y asesorarle en todo lo posible en caso de duda. Es el único de los cinco profesores que comenta lo importante que es el uso de las tutorías.

“bueno, yo he hecho lo posible, ¿no? Por ejemplo, con el alumno sordo... He tenido la suerte de que en algunos casos, los alumnos por ejemplo que son ciegos suelen tener intérprete. Entonces, eso me ha facilitado las cosas. Un año con una alumna sorda que no tenía intérprete, pues, lo pasé muy mal, ya que no lograba llegar hasta ella. Pero lo solicité al Decanato y tal y ya me pusieron un intérprete. Excepto ese año, todos los años lo he tenido o bien los han puesto cuando no existía el Organismo éste de la UMA, las propias Asociaciones de Federación de Sordos de Málaga. Y el año pasado, pues tuve la alumna sordociega. Estamos hablando de una dificultad importante, ¿no? La captación de los estímulos, porque son personas que no ven y no escuchan. Pues tenía una persona que estaba con ella, sabía tanto de Braille como Sistema de Comunicación para Sordos. Y entonces la alumna fue excelente y una cosa increíble, ¿no? Por las dificultades, pero es que todo el mundo tiene dificultades. El profesorado también tiene, estamos hablando de diversidad de los alumnos, pero el profesorado también tiene diversidad”. (Segundo Profesor de Ciencias de la Educación de la UMA).

Se puede apreciar que este profesor valora mucho a los intérpretes, porque ha tenido alumnos sordos y ciegos. Desgraciadamente, hubo un año que tuvo un alumno sordo y no tenía intérprete. Actuó rápido y solicitó al Decanato que era imprescindible para este alumno tener un intérprete. Para éste, era totalmente difícil seguir el ritmo de la clase. Como él bien dice el año anterior, tuvo una alumna sordociega, la cual tiene muchas dificultades a la hora de seguir la clase. Sin embargo, reconoce que tuvo una buena intérprete y pudo entender a través de las manos. Pero, si nos ponemos a pensar todos tenemos nuestras capacidades y limitaciones. De alguna manera afrontamos las dificultades que se nos manifiestan en el día a día. Expresa claramente que además del alumnado, el profesorado de la UMA también tiene diversidad. Esta afirmación es muy interesante, debido a que generalmente prestamos más atención al alumnado que al profesorado.

“el material, venían atendidos por el Servicio. Venían como bien con ayuda de un alumno específico con materiales como papel copiativo, grabadoras o algunas otras ayudas de recursos



más personales como yo me muevo mucho en la clase. Cuando yo tengo un alumno de estas características, pues una persona con déficit auditivo. Pues, yo no me movía, yo procuraba estar enfrente de él para que pudiera leer mis labios”. (Tercer Profesor de Ciencias de la Educación de la UMA).

En este relato, hace referencia a la Oficina de Atención a la Diversidad Funcional que existe en la Universidad de Málaga. Nos comenta sobre la gran importancia que tiene, ya que se proporciona al alumnado determinados materiales y recursos, dependiendo de sus necesidades específicas. Él mismo se adapta a la situación de su alumno sordo, diciendo que se queda estático para que le pudiera hacer la lectura labiofacial.

“Cuarto profesor: ¡Deficiencia visual, a ver! ¡Tuve personas con deficiencia auditiva hace ya muchos años! Cuando sí que las clases no estaban adaptadas y demás. Es decir, eran aulas no de esta Universidad, sino de la otra Universidad. Con aulas muy grandes, donde había reverberación en el sonido. Y también problemas reales todas las personas para oír. Y especialmente, las personas que tienen problemas de audición. Después tuve a una chica con minusvalía física. ¡Qué bueno! Las clases entonces, en aquel tiempo tampoco estaban adaptadas. ¡Se hizo una modificación en el aula y perfecto! Personas con minusvalía visual, que entonces lo que hacía era pasarles todo el texto en Word para que en aquel tiempo hubiera posibilidades para que se oyese, porque ella no lo leía en Braille. Y todo se lo pasaba en Word para que pudiese oírlo varias veces en casa. Y ahora tengo a una persona con minusvalía auditiva y visual, las dos, en clase.

Entrevistadora: ¿Y también le tiene que pasar a Word?

Cuarto profesor: ¡Y es la quien coordina un grupo de trabajo! ¡Y la tengo puesta como coordinadora de trabajo que ella eligió. La línea de trabajo es sobre precisamente las Necesidades Educativas Especiales. Ella lo eligió y está coordinando grupo!

Entrevistadora: ¿Y a ella le adapta el material y se lo da en Word? ¿O ya no es necesario?

Cuarto profesor: No. No, porque tiene una persona que le apoya para la introducción, una traductora y si me piden bien y si no me piden es que no lo necesita. Tampoco voy yo a ofrecerle yo más atención de la necesaria, sino lo solicita como puede ver”. (Cuarto Profesor de Ciencias de la Educación de la UMA).

Tal y como observamos a pesar de que este profesor no de asignaturas relacionadas con la diversidad funcional, se puede apreciar que está muy concienciado y sensibilizado, no solo con el alumnado con diversidad funcional, sino con todos los alumnos de su clase. No critica a la UMA, sino a otra Universidad. Relata que hace unos años impartía sus clases en aulas con mala acústica. Lo que dificultaba la atención para todo el alumno de su clase. También manifiesta que la Universidad no era accesible a una alumna con minusvalía física. Afortunadamente, se cambió el aula y mejoró su situación. Al igual que el primer profesor ha pasado sus apuntes en Word con el propósito de oír la lección en su casa todas las veces que quisiera. Actualmente, tiene una alumna





sordociega, la cual no le ha solicitado los apuntes. Y al igual que el segundo profesor, valora la gran labor que realizan los intérpretes.

“Quinto profesor: En mi poca experiencia todavía no, poco más de algún pequeño problema visual. Que se ha resuelto diciendo que en lugar de sentarse en la última banca, se sentara un poquito más cerca y pudiera ver las diapositivas. Y obviamente, cuando surgió eso, cambié mi estructura de las diapositivas para que el texto fuera aún más grande y fuera más legible en puntos determinados. Pero más allá de eso, nada que me exija un cambio metodológico.

Entrevistadora: Bueno, pero por lo que veo usted ha tenido una gran capacidad de observación y análisis. Y ha adaptado muy bien la situación y el contexto de su asignatura.

Quinto profesor: Bueno, agradezco el comentario, pero realmente no tenía tanto mérito”. (Quinto Profesor de Ciencias de la Educación de la UMA).

Este profesor solamente lleva dos años en la Universidad de Málaga. Sin embargo, se adapta a las necesidades de sus alumnos. Tal y como se puede comprobar en la entrevista atendió a la perfección a una alumna con dificultades en la visión. Le aconsejó que se pusiera entre las primeras bancas. Pero también adaptó sus diapositivas, poniendo una letra más grande. Él reconoce que es algo que no tiene mucho mérito. Pero para nosotros sí lo tiene, ya que actuó con rapidez y con muy buen criterio.

CONCLUSIONES

Afortunadamente, cada año hay más alumnado con diversidad funcional en las aulas de la Universidad. Esto ha implicado una cierta mejoría y progreso en cuanto a la atención educativa de los jóvenes con diversidad funcional, ya que en el caso de la Universidad de Málaga existe una Oficina de Atención a la Diversidad Funcional que está impulsando medidas sociales, educativas y de sensibilización de especial relevancia en los últimos años. Según uno de los profesores entrevistados su función es encomiable, ya que se adapta dependiendo de las necesidades e intereses que tenga el alumnado en cuestión. Se observa que el profesorado entrevistado, ya sea aquel quien tenga asignaturas relacionadas con la inclusión educativa como el que no, está muy sensibilizado y concienciado ante este colectivo. Principalmente, su alumnado tenía diversidad funcional sensorial de audición y ceguera. Ellos han tenido un intérprete, lo cual lo valoran favorablemente. Un profesor entrevistado llega a decir que tuvo un alumno sordo y lo pasó francamente mal, debido a que se percataba que no podía seguir su ritmo de clase. Uno de los cinco profesores ha tenido una alumna de diversidad funcional física y que hace varios años atrás, reconoce que la Universidad no era accesible. Hoy en día ha habido muchas modificaciones y el alumnado puede acceder al aula con más facilidad que antes. Pero, todavía sigue habiendo algunas barreras arquitectónicas, las cuales hay que eliminar inmediatamente. Existen clases que tienen tarimas y eso es un impedimento para las personas con dificultades de movilidad.

Finalmente, podemos poner de relieve la necesidad de seguir impulsando la formación en competencias docentes para atender mejor la diversidad en el contexto



universitario, así como el cuestionamiento de si estamos transitando o no hacia aulas inclusivas en el espacio universitario. En efecto, pasar de aulas excluyentes a aulas inclusivas requiere incrementar el compromiso institucional de la propia UMA, haciendo un esfuerzo no tanto en la mera identificación de elementos únicamente personales de los estudiantes con diversidad funcional, sino de las claves de aprendizaje, convivencia y participación que son fundamentales para generar cultura de la diversidad y educación inclusiva en una universidad del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guerrero López, J.F., Serrano Angulo, J. y Pérez Galán, R. (2013). Evaluación de la coordinación entre el profesorado que imparte las asignaturas troncales y optativas en la titulación de maestro de educación especial, en la última fase de la transición hacia el espacio común de educación superior europeo. *Revista de Educación Inclusiva*, 6, 40-58.

Leiva Olivencia, J.J. y Gómez Gerdel, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8, 185-200.

Leiva Olivencia, J. J. y Jiménez Hernández, A. S. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 41-62.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

Luque Parra, D. J. (2008). Valores y necesidades educativas especiales:

Elementos para un estudio psicoeducativo. *International Journal of Developmental*

and Educational Psychology, 3(1), 125-136.

Luque Parra, D. J., & Luque-Rojas, M. J. (2010). Acción tutorial y discapacidad: sugerencias de trabajo en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), pp. 633-642.

Moriña Diez, A.; López Gavira, R.; Melero Aguilar, N.; Cortés Vega, M^ªD. y Molina Romo, V. (2013). El profesorado en la Universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 423-442.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Sánchez Palomino, A. (2009). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.



ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN EN INCLUSIÓN EN FUTUROS MAESTROS

MARTÍN PASTOR, ELENA; GONZÁLEZ-GIL, FRANCISCA²

Universidad de Salamanca, España
¹emapa@usal.es, ²frang@usal.es,

Resumen. Dotar a los futuros maestros de las competencias, estrategias y conocimientos necesarios para enseñar en entornos inclusivos continúa siendo un desafío en el contexto universitario. En este sentido, como formadores de futuros maestros en temas vinculados con inclusión educativa y atención a la diversidad, consideramos que la finalidad del período formativo es proporcionar a nuestros estudiantes las herramientas necesarias que les conviertan en profesores que valoren y apoyen el progreso de todo el alumnado, que sepan trabajar en equipo, así como emplear diversas metodologías, fomentar experiencias de aprendizaje activas y participativas y diversificar los contenidos y los métodos de evaluación. Con el fin de analizar si la formación proporcionada durante la titulación se ajusta al modelo de docente inclusivo descrito con anterioridad, en esta comunicación se presenta la evaluación de la formación de futuros maestros antes y después de cursar la asignatura de Atención a la Diversidad perteneciente al plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria. Para ello se aplicó el Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa (CEFI-R) a una muestra de alrededor de 200 alumnos universitarios. En la exposición se presentarán los resultados más relevantes vinculados a la influencia que los procesos formativos tienen en una concepción más positiva de la diversidad y la consecuente eliminación de estereotipos sobre las necesidades o dificultades educativas de determinados escolares.

Palabras clave: atención a la diversidad, estudiantes universitarios, formación inicial, evaluación.





INTRODUCCIÓN

La Universidad, como institución responsable de la preparación de maestros, debe estar inmersa en un proceso de mejora continua de la formación de sus estudiantes a partir de un modelo de educación, de escuela que, lejos de anclarse en la uniformidad, despliegue una gran variedad de experiencias en las que los alumnos encuentren oportunidades para aprender satisfactoriamente. Sin embargo, estudios previos (Acedo, 2011, Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015) han advertido de la poca atención que se ha venido prestando a la formación de profesores competentes, atentos y sensibles a la diversidad de realidades presentes en el aula. Aspecto que no es de extrañar al revisar los planes de estudio de las titulaciones en las que se forma a los futuros profesionales de la educación y, sobre todo, de los Grados de Maestro. En la Universidad de Salamanca, institución en la que se realiza el presente trabajo, el plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria contempla únicamente una asignatura obligatoria relacionada con el tema que nos ocupa: Atención a la Diversidad, sin que contenidos vinculados con la educación inclusiva se contemplen en el resto de materias, ni se aborden las mismas desde la perspectiva de la inclusión. De esta manera, se considera que si un estudiante quiere tener una mayor “especialización” al respecto, su opción es matricularse en la Mención de Educación Especial en donde, a través de las 5 asignaturas que deben cursarse, los alumnos pueden disponer de una mayor formación en recursos o estrategias, metodológicas para trabajar en un aula con distintas características, necesidades o capacidades. Sin embargo, esto no quiere decir que esa formación se realice desde un enfoque inclusivo, sino que más bien se trata de una formación demasiado centrada en el conocimiento de los diferentes tipos de necesidades y dificultades que pueden presentar los alumnos y las estrategias específicas para trabajar con cada una de ellas.

Ante esta situación, nos planteamos cómo invertimos las horas formativas de las que disponemos los docentes y si éstas realmente contribuyen al desarrollo de competencias y habilidades en los futuros docentes para trabajar en entornos educativos diversos, promoviendo la inclusión. En relación con esta idea Rouse (2010) destaca la existencia de dos posturas principales a la hora de abordar la formación docente en este asunto: la primera se centra en el conocimiento de las distintas dificultades o necesidades que pueden estar presentes en el aula y de estrategias específicas para trabajar con cada una de ellas (enfoque abordado en la Mención a la que aludíamos anteriormente) y la segunda en plantear el período formativo como una oportunidad para reflexionar sobre el funcionamiento de la educación, para conocer nuevas formas de hacer y para cuestionarnos nuestras propias creencias sobre lo que realmente implica enseñar dentro de los parámetros de calidad que definen la educación inclusiva. Como responsables de la formación inicial de la cantera docente, nos situamos en esta segunda postura con el objetivo de convertir a los maestros venideros en personas que hagan elecciones reflexivas respaldadas por un sólido conocimiento profesional, a fin de brindar igualdad de oportunidades y altas expectativas de éxito para todos los alumnos, de acuerdo con los planteamientos de Muntaner, Roselló y de la Iglesia (2016) o Spratta y Florian (2015), entre otros. Ahora la pregunta es ¿realmente alcanzamos el objetivo marcado? En esta comunicación presentamos el impacto que cursar la asignatura Atención a la Diversidad



tiene en la formación de estudiantes universitarios del Grado en Maestro en Educación Primaria.

OBJETIVOS

Si se tiene en cuenta todo lo abordado hasta el momento, se presentan numerosos retos a alcanzar en lo que a preparación de maestros en inclusión educativa se refiere. Por ello, consideramos que es el momento de realizar un ejercicio de autocritica sobre nuestra responsabilidad como formadores de profesionales de la educación para detectar los puntos fuertes y acertados en la preparación de nuestros estudiantes, pero también las lagunas existentes. De este modo, este trabajo tiene por objetivo:

- Evaluar la formación en inclusión de futuros profesionales antes y después de cursar la asignatura obligatoria de atención a la diversidad perteneciente al Grado en Maestro en Educación Primaria.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, presentamos las líneas generales que caracteriza nuestro trabajo.

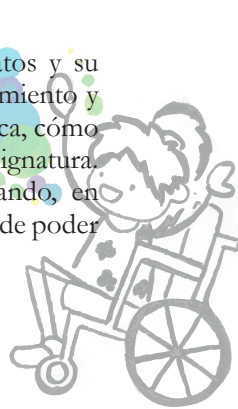
En lo que se refiere a la **muestra** objeto de evaluación, ésta está conformada por los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca matriculados en la asignatura de Atención a la Diversidad, con un perfil mayoritario de mujeres entre 19 y 23 años.

Para alcanzar el objetivo definido previamente se ha realizado una evaluación pretest, el primer día de la asignatura y una evaluación postest una vez finalizada con el fin de analizar la variabilidad en las respuestas de los estudiantes respecto a su formación en prácticas educativas inclusivas.

El **instrumento** empleado para realizar ambas evaluaciones fue el Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) compuesto por 16 ítems que miden las actitudes, competencias, habilidades y destrezas docentes para este colectivo en base a 4 dimensiones de inclusión: concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad.

RESULTADOS

Actualmente nos encontramos en la última fase de recogida de datos y su posterior análisis; no obstante, los análisis iniciales desvelan un mayor conocimiento y el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad y la inclusión: qué implica, cómo se define, en qué valores y principios se asienta, etc. después de cursar la asignatura. También, mejor conocimiento de recursos y estrategias didácticas, destacando, en contraposición, su efectividad en el aula, al no haber tenido aún la oportunidad de poder





interactuar con alumnos de primaria y de poner en marcha en un contexto educativo real lo aprendido.

En la exposición de nuestra comunicación se presentarán de forma amplia y detallada los resultados obtenidos, así como las principales conclusiones que de ellos se derivan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-202.
- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Muntaner, J.J., Rosselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatió Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. En Forlin, C. (Ed.). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 47-55). USA and Canada: Routledge
- Spratta, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: from learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody”. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.



ATENCIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: ESTUDIO DE CASO EN EL GRADO DE MAESTRO

LLEDÓ CARRERES, ASUNCIÓN¹; LORENZO LLEDÓ, GONZALO², LORENZO LLEDÓ
ALEJANDRO³; ARRÁEZ VERA GRACIELA⁴; MARCOS GÓMEZ PUERTA⁵

Universidad de Alicante, España

¹asuncion.lledo@gcloud.ua.es, ²glledo@ua.es,
³alejandro.lorenzo@ua.es, ⁴graciela.arraez@ua.es
⁵marcos.gomez@ua.es

Resumen. La situación actual de la discapacidad desde el marco normativo universitario nos depara un marco legislativo esperanzador por una apuesta clara hacia una educación inclusiva. La normativa legislativa universitaria apuesta por una línea de actuación hacia un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje y promoción del alumnado en su diversidad. Este es el caso de la Universidad de Alicante dónde se realiza el estudio que se presenta, con el objetivo de aplicar las medidas curriculares en el estudiante con discapacidad en las asignaturas del Grado de Maestro impartidas por el profesorado participante y conocer el grado de satisfacción con las medidas implementadas. Para ello, se han planificado una serie de actuaciones y medidas y mediante estudio de caso han participado seis estudiantes con discapacidad del Grado de Maestro. Se aplicó un cuestionario de 15 ítems en las que cada uno de ellos recogía una categoría específica de toda la atención educativa realizada. Los resultados obtenidos indican valores aceptables en cuanto a la valoración que hacen los participantes de la planificación y medidas implementadas por parte de los docentes en sus asignaturas, en actuaciones como contenidos, materiales, adaptaciones curriculares y de acceso mientras que las actividades grupales y de tutorización virtual muestran bajos niveles de satisfacción.

Palabras clave: Universidad, discapacidad, inclusión, adaptaciones curriculares.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La situación actual de la discapacidad desde el marco normativo universitario nos depara un marco legislativo esperanzador por una apuesta clara hacia una educación inclusiva. El impulso dado por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con discapacidad (LIONDAU) ha supuesto un avance en el concepto de discapacidad y la apuesta por la accesibilidad universal y por la no tolerancia a la discriminación. Esta ley para hacer efectivo el derecho de igualdad de oportunidades, se fundamenta en unos principios innovadores interrelacionados con el contexto educativo universitario: vida independiente; normalización; accesibilidad universal y diseño para todos. Como consecuencia de éstos, la persona con discapacidad tiene que poder participar activamente en la vida de su comunidad, llevando una vida normal que les permita acceder a todos los ámbitos y contextos, convirtiéndolos en accesibles a todos los niveles.

Por consiguiente con la LIONDAU queda reconocido el principio de igualdad de oportunidades como la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social. Pero todo ello, no será efectivo sino se establecen una serie de medidas de actuación que eliminen situaciones de discriminación, referidas a la prohibición de conductas discriminatorias y de acoso, exigencias de accesibilidad y de eliminación de obstáculos (art.7) y por otra, medidas de acción positiva, orientadas a prevenir o compensar las desventajas o especiales dificultades que tienen las personas con discapacidad a través de ayudas económicas, técnicas, asistencia personal, servicios especializados y ayudas y servicios auxiliares para la comunicación (arts. 8 y 9).

Todo ello se vera ya reflejado en la actual Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU) estableciendo en el Preámbulo el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. La disposición adicional vigésima cuarta, bajo el título de de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades presenta una serie de consideraciones previas para la elaboración de planes destinados a las personas con necesidades educativas especiales. Estas consideraciones irían al cumplimiento de preceptos como: igualdad de oportunidades, la no discriminación, provisión de cursos y apoyos, accesibilidad y una formación en la diversidad. Como consecuencia de la actual normativa universitaria se abre un nuevo escenario educativo que nos permitirá poner en práctica una educación de calidad para todos desde los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad y diseño universal. Este es el reto que tenemos que acomete en el contexto universitario y que puede ir de forma paralela al ya iniciado con el marco Europeo de Educación Superior. Convertir los entornos educativos caracterizados como discapacitantes en inclusivos es una tarea compleja pero no imposible que en el momento actual no podemos dejar de resolver ya que es incuestionable la presencia de la discapacidad en el contexto universitario (Lledó, 2015). Es un reto que no podemos permitirnos



dejar escapar. Este reto puede ser desarrollado desde las propias prácticas educativas del profesorado universitario que, desde sus diseños metodológicos, de respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todo su alumnado, tal y como resalta el marco teórico de la educación inclusiva.

Las propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (2008) ha supuesto un punto de reflexión sobre la existencia de un currículo inflexible, que pretende ajustarse a todos los estudiantes y que, por ello, no hace sino aumentar las barreras para aprender. Las personas con discapacidad van a encontrar que dicho currículo no tiene en cuentas sus necesidades educativas. Desde los principios de: 1) Proporcionar múltiples medios de representación, “¿el qué?”; 2) Proporcionar múltiples medios de expresión “¿el cómo?”; 3) Proporcionar múltiples medios de compromiso, el “¿por qué?”, el DUA plantea todo un reto a la diversidad que se puede y debe trasladar en su totalidad a nuestro contexto universitario.

Como han indicado los autores (Lledó, 2015; Lorenzo, 2017) urge abordar el análisis de los avances de la educación inclusive en los niveles educativos no universitarios y todo los preceptos normativos para poderlos incorporar al contexto universitario junto con una serie de trabajos con resultados constatados (Batanero, 2002; Forteza, 2003; Lledó, 2007; Lledó, 2008; León y González, 2009; Lledó, 2009; Lledó y Anaiz 2010; Fernandez Batanero, 2011; Lledó, Perandones y Sánchez, 2011; Alcantud, Guarinos y Roig, 2011; Lledó, Perandones y Marín, 2011; Lledó, Perandones, Blasco, y Roig, 2013; Lledó, 2013;) sobre apuestas inclusivas con estudiantes con discapacidad en la Universidad.

El Estatuto de Estudiantes de la Universidad de Alicante (2015) en su artículo 6 estableció los derechos específicos de los estudiantes con discapacidad. Para hacer efectivo dicho preceptos normativo, la Universidad de Alicante, poniendo su énfasis en el modelo inclusivo a favor del principio de igualdad, sustentado por una cultura no discriminatoria y la consecución de indicadores de excelencia docente, reguló el procedimiento de adaptación curricular para el estudiante universitario con discapacidad (24 de julio de 2015). Ello va a suponer un avance hacia un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje y promoción del alumnado en su diversidad.

La presente regulación plantea la adaptación curricular como la estrategia que permitirá al alumnado su acceso y promoción al curriculum ordinary al tempo que garantizará la adquisición de las competencias profesionales y los contenidos académicos que establecen los títulos universitarios y que habitan para el ejercicio profesional. En este sentido, se establece en una doble dimensión que, atendiendo a las circunstancias individuales de cada estudiante, se articulará de forma conjunta o aisladamente: adaptaciones curriculares de acceso al currículo o de apoyo en el aula; y adaptaciones curriculares en las pruebas de evaluación. Aunque no hay una regulación completa sobre adaptaciones curriculares, el modelo europeo de educación superior propicia un contexto educativo favorable para la implementación y extensión de la adaptación curricular a aquellos colectivos a los que se reconoce este derecho. El actual marco





del EEES se orienta a un proceso de enseñanza-aprendizaje que se articula en torno a los nuevos roles que docentes y discentes asumen permitiendo flexibilizar y adaptar el currículo ordinario. Desde esta perspectiva asumimos los docentes participantes en este trabajo, comprometidos a lo largo de dos cursos desde nuestras prácticas docentes en mejorar la docencia en la respuesta al alumnado con discapacidad.

OBJETIVOS

Los objetivos generales que han centrado el estudio que se presenta han sido: por una parte, aplicar las medidas curriculares en el estudiante con discapacidad en las asignaturas del Grado de Maestro impartidas por el profesorado participante, y por otra, conocer el grado de satisfacción con las medidas implementadas. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los protocolos de actuación para llevar a cabo las medidas curriculares propuestas.
- Determinar un cronograma de actuaciones a realizar por parte del profesorado integrante en el estudio.
- Analizar las necesidades educativas que presenta el estudiante en función de la discapacidad.
- Diseñar las medidas de actuación para su implementación.
- Conocer el grado de satisfacción del estudiante con la atención educativa recibida.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Nuestro punto de partida desde un paradigma cualitativo ha sido desarrollar un marco conceptual (Cardona, 2002) centrado en las dificultades y las necesidades de la discapacidad específica de cada estudiante y el marco legislativo universitario reglamentado, con el objetivo de interpretar con rigor los datos obtenidos. La metodología utilizada ha sido el estudio de caso (Wood, Coob & Yackel, 1991). Se ha optado por la misma ya que nos ha permitido indagar y conocer en profundidad cada caso objeto de estudio, en la misma línea como apuntaba García Jiménez (1991) como un proceso de indagación detallado, comprensivo y sistemático.

Participantes

La muestra de participantes ha sido seleccionada mediante muestreo no probabilístico intencional (Cardona, 2002; Bisquerra, 2004; Albert, 2006; Hernández, Fernández, & Batista, 2010) y siempre manteniendo la confidencialidad de los datos personales por lo que se reflejarán los mismos de manera muy general y anónima.



Un total de seis estudiantes han conformado la muestra como se indica en la Tabla 1.

Curso	Participantes	Tipo de discapacidad
1° y 3°	2	Discapacidad auditiva
1° y 4°	2	Discapacidad visual
2°	1	Síndrome de Asperger
4°	1	Discapacidad motora
Total: 6		

Tabla 1. *Características de la muestra de participantes de estudiantes con discapacidad*

El profesorado participante ha sido los autores de este estudio que a lo largo de su docencia han podido implementar respuestas educativas para dicho alumnado en Grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria.

Instrumento

Se han diseñado un cuestionario con 15 ítems a modo de categorías de evaluación para valorar el grado de satisfacción en torno a las medidas y actuaciones realizadas en las seis asignaturas del Grado de Maestro en que han impartido docencia el profesorado participante en el estudio.

Procedimiento

La implementación de las medidas y plan de actuación se llevó a cabo durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018 y el primer cuatrimestre del año en curso. La recogida de información se ha realizado en la misma aula a nivel grupal como a nivel individual con su profesor/a correspondiente.

- En una primera fase se realizó un análisis, por parte del equipo docente de la normativa de adaptaciones curriculares existente en el contexto universitario.
- En una segunda fase se analizaron los informes de los estudiantes referidos a las necesidades educativas en función de cada discapacidad. Posteriormente se mantuvo una entrevista individualizada con cada estudiante.
- En una tercera fase se procedió a planificar el contrato de aprendizaje y las actuaciones y medidas desde una perspectiva totalmente inclusiva a implementar cada docente en su asignatura para cada estudiante con discapacidad.





EVIDENCIAS

Los resultados de las actuaciones implementadas se indican en la Tabla 2, mostrando las respuestas referidas al grado de satisfacción según la frecuencia de respuesta, teniendo en cuenta las categorías diseñadas en el cuestionario:

Se presenta a continuación los resultados del análisis de necesidades educativas del alumnado y su grado de satisfacción con las mismas (Tabla 2): las respuestas referidas al grado de satisfacción según la frecuencia de respuesta teniendo en cuenta las categorías de la planificación llevada a cabo:

Categorías	Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Moderadamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a
1. Comunicación con el profesorado	0	0	1	3	2
2. Comunicación con el grupo clase.	1	2	2	1	0
3. Acceso a los contenidos de la asignatura.	0	1	3	2	1
4. Acceso a los materiales de la asignatura.	0	0	1	3	1
5. Trabajo autónomo.	0	0	2	2	2
6. Prácticas presenciales y grupales.	2	1	1	2	0
7. Tutorización individualizada.	0	0	1	2	3
8. Tutorización virtual.	1	2	2	1	0
9. Tutorización en el PAT.	1	2	1	1	1
10. Contrato de aprendizaje.	0	0	1	3	2
11. Adaptaciones de acceso y apoyos.	0	1	2	2	1



12. Adaptaciones curriculares no significativas.	0	1	1	3	2
13. Criterios de evaluación adaptados.	1	2	1	1	1
14. Adaptación prueba escrita.	0	2	1	2	1
15. Adaptaciones actividades prácticas.	1	2	0	2	1

Tabla 2. Frecuencias de respuesta referidas al grado de satisfacción con la atención recibida

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican valores aceptables en cuanto a la valoración que hacen los participantes de la planificación y mediadas implementadas por parte de los docentes participantes en el estudio. El estudio realizado es una muestra de que en el contexto universitario la atención inclusiva está regulada y reglamentada a través de medidas curriculares específicas como es el caso de la Universidad de Alicante. Este estudio de caso arroja resultados a tener presente para seguir avanzando hacia una educación inclusiva en el contexto universitario:

En primer lugar ya existen experiencias como se ha indicado en la primera parte del trabajo sobre medidas y actuaciones referidas a este alumnado con discapacidad que en gran parte se refiere a discapacidades sensoriales, motóricas y ya cada vez más se están incorporando estudiantes con TEA.

El grado de satisfacción referido a la comunicación con el profesorado y su atención tiene índices muy satisfactorios, como de la misma manera el acceso a los contenidos y materiales de la asignatura correspondiente. Llama la atención y se trata de una categoría a tener en cuenta que los grados de satisfacción referidos a actuaciones grupales como por ejemplo en las actividades grupales y actividades prácticas en cuanto adaptaciones los grados de satisfacción son menores, incluso en cuanto a las tutorías virtuales no están aceptadas entre los estudiantes con discapacidad pero sí la individuales y presenciales. Ello se puede deber al tipo de discapacidad sensorial que encuentran más barreras.

Indicar también el grado de satisfacción bastante elevado en las categorías referidas a la planificación por una parte del contrato de aprendizaje como la aplicación de adaptaciones curriculares no significativas que son las que se establecen en el reglamento de adaptaciones curriculares de nuestra universidad. Sin embargo destacar que el 50% de los participantes muestra su grado de no satisfacción con la participación en el Programa de Acción Tutorial que al igual como en las actividades grupales, todavía





no se han planificado de manera adecuada la inclusión de la discapacidad en la acción tutorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C.; Sánchez, J. C. & Zubillaga, A. (2008). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*.

Albert, M. (2006). *La investigación educativa*, Madrid: McGraw-Hill.

Batanero, J. (2002). Facilitando el aprendizaje de todos los alumnos: Algunas consideraciones. *Revista de educación Especial*, 32(1),97-108.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cardona Moltó, (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid: EOS.

Fernández, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 135- 146

Forteza, D. (2003). Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes. *Bordón*, 55(I), 103-114.

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª edición). México: McGraw-Hill Interamericana editores.

Ley 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre de Universidades. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España.13 de Diciembre de 2007.

Ley 51/2003 de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Boletín Oficial del Estado, Madrid, España.03 de Diciembre de 2003.

Lledó , A., Perandones , T.M., & Sánchez, F.J. (2011). Experiencias prácticas de innovación metodológica en el contexto universitario: el portafolio como herramienta facilitadora de los procesos de aprendizaje. En R. Roig Vila & C. Laneve (Eds.). *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella Società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 255-266). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.

Lledó, A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 3(3),1-16. Disponible en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/>



[documentos/11-5.pdf](#)

- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la Educación Especial hacia una educación inclusiva*. Madrid: CCS
- Lledó, A. (2015). La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad: Una cuestión pendiente para seguir avanzando en la educación especial. En L. Torres (eds.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 145-164). Madrid: Síntesis.
- Lledo, A., & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación Inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio educativo*, 8(5), 97-109. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- Lorenzo Lledó, G y Lledó Carreres, A. (2017). Dificultades percibidas por los docentes universitarios en la atención del alumnado con discapacidad. En Roig Vila, R. *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp- 804-813). Barcelona: Octaedro.
- Wood, T., Coob, P. & Yackel, E. (1991) Change in teaching mathematics: a case study. *American Educational Research Journal*, 28(3), 587-616.



CAFÉ CON SIGNOS EN EDUCACIÓN: PEDAGOGÍA INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

GARCÍA GARCÍA, MAYKA¹, ZARZUELA CASTRO, ANA², BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS³, SÁNCHEZ CALLEJA, LAURA⁴, COTRINA GARCÍA, MANUEL⁵

Universidad de Cádiz, España

¹mayka.garcia@uca.es, ²ana.zarzuela@uca.es,
³r.benitez@uca.es, ⁴lauradelasflores.sanchez@uca.es,
⁵manuel.cotrina@uca.es

Resumen. Presentamos un primer avance del desarrollo del Proyecto *Café con signos en Educación*, una experiencia de Aprendizaje y Servicio puesta en marcha en el curso 2017/18 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Este proyecto, que se inspira en una experiencia desarrollada en un centro de Educación Secundaria de Ceuta, pretende a través de la puesta en acción de un proceso de pedagogía inclusiva, apoyar el desarrollo de una universidad incluyente, incorporando a la formación inicial del profesorado experiencias de desarrollo comunitario. El proyecto supone la respuesta a una necesidad real explicitada por el propio alumnado de la facultad que se deriva de la convivencia con compañeras y compañeros sordos. Además, el proyecto conecta con una carencia formativa en el propio currículo de los futuros y las futuras docentes en relación con identificación y eliminación de barreras a la comunicación; así como con el propio interés de un equipo de docentes por hacer que su práctica sea coherente con los principios de la educación inclusiva.

Palabras clave: pedagogía inclusiva, Aprendizaje y Servicio, formación inicial del profesorado, educación inclusiva.





INTRODUCCIÓN

El proyecto que aquí se presenta supone una propuesta de desarrollo formativo inclusivo en el contexto de la formación inicial del profesorado. Dicho proyecto, que se denomina “Café con Signos en la Facultad de Ciencias de la Educación”, es avalado y financiado por la Universidad de Cádiz, en el marco de la convocatoria Actúa 17/18. Este da continuidad y pretende hacer sostenible la puesta en práctica de lo que denominamos *institucionalización curricular* del Aprendizaje y Servicio en los títulos de Educación de nuestra universidad (García, 2016), como proceso de *pedagogía inclusiva*, adscrito a los títulos de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas; y Máster en Educación Ambiental. Entendemos por pedagogía inclusiva aquella que pivota sobre los principios básicos de la inclusión, convirtiendo el proceso en medio para pensar (nos) transformando la enseñanza (Florian y Linklater, 2011).

El proyecto Café con Signos se configura como una experiencia que emana de lo que podríamos denominar una “práctica inspiradora”, el *proyecto Capaces*, desarrollado por el IES Almina de Ceuta. El proyecto *Capaces* es también una propuesta de Aprendizaje y Servicio que se viene implementando en Educación Secundaria y que se vive desde la concepción de Educación para el Desarrollo. Tuvimos acceso a esta experiencia a través de nuestra participación en diversos foros relacionados con la educación inclusiva y el Aprendizaje y Servicio, donde las personas implicadas tratamos de tejer redes de apoyo mutuo que nos ayuden a pensar y a acompañarnos en nuestras prácticas. En este sentido, nuestro proyecto supone la transferencia de una experiencia educativa inclusiva desarrollada en Educación Secundaria al contexto de la formación inicial del profesorado, donde se pretende un desarrollo curricular inclusivo que se articula a través de la metodología de Aprendizaje y Servicio. Supone también aprender de la escuela y repensarnos juntos y juntas.

Si el proyecto *Capaces* al que nos hemos referido supone un proceso de toma de conciencia de barreras sociales, el proyecto “Café con Signos en la Facultad de Ciencias de la Educación” pone el énfasis en los procesos de acogida, en el conocimiento mutuo y en la interacción entre iguales como elementos nucleares en una organización que apuesta por la inclusión en sus distintas facetas, educativa y social (Booth y Ainscow, 2002). En la universidad de Cádiz existe una clara vocación inclusiva, avalada por la existencia de: servicios orientados a dar respuesta a las diferencias y a las necesidades que de ellas se derivan; acciones formativas que sensibilizan a la comunidad educativa en el valor de la inclusión para la construcción de una sociedad más equitativa y justa; títulos que abordan de manera directa como competencia y como contenido las respuestas a la diversidad - porque forman parte de su identidad profesional- y propuestas pedagógicas en esta línea que tratan de articular la coherencia entre teoría y práctica a través de una pedagogía inclusiva (Spratt y Florian, 2013).



La acción que aquí se presenta se circunscribe a la experiencia desarrollada en la asignatura Atención a la Diversidad en Educación Infantil del Grado de Educación Infantil de la Universidad en Cádiz, en sus tres grupos de actividad, lo que implica a 195 estudiantes y a un equipo pedagógico conformado por las tres profesoras responsables de la asignatura, un profesor asesor y a una estudiante de doctorado que articulan en el aula la metodología de pareja pedagógica (Cotrina, García y Caparrros, 2017). Además, participan en este proyecto tres de las personas que desarrollaron el proyecto en el IES Almina de Ceuta: una antigua alumna de la facultad, intérprete de Lengua Española de Signos, la profesora responsable del mismo y una estudiante.

El proyecto en sí parte de dos necesidades explicitadas a través de la voz del colectivo de alumnado y de profesorado. De un lado, el alumnado del Grado de Educación Infantil señaló al Servicio de Atención a la Discapacidad de la UCA un interés por aproximarse a la Lengua Española de Signos, una necesidad que surge de la convivencia, ya que en uno de los grupos existe una persona sorda. Esta necesidad también fue expresada por el propio alumnado al inicio de la asignatura, en concreto en el diario de aula, otra de las estrategias didácticas que se ponen acción, como herramienta de expresión libre. De otro lado, el equipo docente, que se reúne asiduamente para diseñar y desarrollar coordinadamente la asignatura y reflexionar críticamente sobre los procesos y resultados de su docencia, planteaba la necesidad de seguir avanzando en el desarrollo de una pedagogía inclusiva en la universidad. En ese sentido, procuramos afrontar los retos auténticos a los que nos invita la respuesta a la diversidad, entendidos como oportunidades de desarrollo individual y colectivo, personal y profesional. Así pues, mirar estas necesidades desde una óptica inclusiva y concretar un reto que posibilitara su abordaje suponía realizar una contribución a la mejora del propio contexto educativo universitario, cuidando la acogida y permanencia del alumnado y andamiando los procesos de interacción entre iguales que resultan fundamentales para un desarrollo integral. A través de ello consideramos que se beneficia la comunidad educativa en su totalidad. Supone además liderar el abordaje de preocupaciones compartidas a través de un proyecto pedagógico orientado desde los tres componentes para la “transformabilidad” inclusiva que presentan Hart, Dixon, Drummond y McIntyre (2010), propósitos afectivos, sociales e intelectuales. Estos se ponen en acción en una pedagogía inclusiva a través de la responsabilidad compartida, el compromiso y la confianza.

OBJETIVOS

Los objetivos que este proyecto se concretaron en:

- La toma de conciencia de la necesidad de cuidar la acogida y la eliminación de barreras a la comunicación en educación para incrementar el sentido de pertenencia a una comunidad.
- El desarrollo de una aproximación del profesorado y del alumnado a la Lengua de Signos Española (LSE).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- La articulación de situaciones inclusivas de interacción, más allá del aula, que refuerce la inclusión social en la Universidad.
- La sistematización del aprendizaje del alumnado y del profesorado a través de la reflexión evaluativa compartida.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Como se ha mencionado con anterioridad, el proyecto se aborda a través de la metodología de Aprendizaje y Servicio, articulando cada una de sus fases. El diseño general del proyecto, más amplio que esta experiencia concreta, distingue distintas puestas en acción, como no puede ser de otra forma si apostamos por el trabajo por proyectos auténtico y contextualizado en el aula, como rasgo distintivo del Aprendizaje y Servicio inclusivo. De forma particular se diseñaron experiencias en dos ciclos, con propuestas distintas en los distintos títulos y grupos. Ello permitiría hacer sostenible el proyecto en el curso 17/18, asumiendo un objetivo común: el apoyo al desarrollo de una universidad más inclusiva no solo en la dimensión pedagógica, también en la social.

De otro lado, este diseño desde la investigación-acción cooperativa, posibilita la reflexión sobre aprendizaje (desde la perspectiva docente) de y en la propia acción. Y es que a través de las experiencias en los distintos ciclos “los investigadores, el profesorado y el alumnado aportan información y desafían el pensamiento y las prácticas de los demás al tiempo que comparten y contribuyen a enriquecer sus distintos tipos de conocimiento” (Spratt y Florian, 2013, p. 143).

Lo que aquí presentamos supone el avance del desarrollo del primer ciclo de acción. Desde el punto de vista de la investigación, este se concreta en 4 momentos diferenciados: 1) La toma de conciencia de la necesidad por parte de los miembros de la comunidad. 2) El diseño colaborativo del proyecto. 3) El desarrollo del proyecto de Aprendizaje y Servicio en las aulas a través de su secuencia didáctica que articula el currículo de la asignatura *Atención a la Diversidad en Educación Infantil* y una situación de inclusión social, donde se pone en juego una convivencia sostenida en situaciones comunicativas reales de interacción entre alumnado, profesorado y personas invitadas de manera específica y profesorado y alumnado no sordo. 4) Evaluación reflexiva del proyecto desde una perspectiva multifocal, que emerge de las distintas voces, que sostiene el segundo ciclo de acción.

Por su parte, desde el punto de vista didáctico, implica la articulación de un proyecto que se proyecta sobre las siguientes fases: 1). Motivación y activación de ideas previas. 2) Proceso de investigación. 3) Proceso de profundización. 4) Cierre del proyecto.

Las dos primeras fases, que se presentan a continuación, se han desarrollado en los meses de octubre y noviembre, y han supuesto una primera fase de la asignatura, que culminó con un análisis reflexivo en torno al estado del proyecto.



	Momentos clave	Actividades y sentido de las mismas
FASE DE MOTIVACIÓN	Activación de ideas previas	Aproximación al contenido “Diversidad”. Lectura y análisis de materiales propios de la asignatura: mapas de ideas en relación con el significado de la diversidad en educación infantil. Expresión y toma de conciencia de la necesidad. Análisis colectivo de por qué un maestro o una maestra de educación infantil tiene que introducirse en la lengua de signos.
	Presentación del proyecto y concreción del diseño	Asesoramiento externo de profesora y alumna del IES Almina de Ceuta. Pre-diseño de la secuencia didáctica del ApS por parte del equipo docente. Presentación de la propuesta al alumnado e incorporación de ideas del alumnado.
	Aproximación al Aprendizaje y Servicio	Aproximación al contenido “Aprendizaje y Servicio”. Trabajo en aula del contenido: video, textos y experiencias. Concretamos aprendizajes necesarios, pre-diseño del servicio y establecemos alianzas.
	Compromiso pedagógico	Producto 1: Firma por todas las partes de un contrato simbólico donde declaramos intenciones y definimos roles.
	Nos organizamos	Aproximación al contenido “Aprendizaje cooperativo” a través de puzle cooperativo. Conformación de equipos base. Cada equipo inicia la elaboración de un diario reflexivo. Organización de los equipos: roles y tareas.
	Claves conceptuales	Aproximación a contenidos básicos: modelos de escuelas, integración-inclusión. Actividad voluntaria: investigación sobre la noticia.





FASE DE INVESTIGACIÓN	Experiencias de atención a la diversidad desde perspectiva inclusiva	Sesión- conferencia con equipo educativo del CEIP Carola Ribed. Análisis de la experiencia inclusiva de bilingüismos en Ed. Infantil. Puzle cooperativo de experiencias inclusivas. Producto 2: Análisis de los aprendizajes y concreción de las aportaciones para la práctica como maestros/as de Ed. Infantil.
	Aproximación a Lengua de Signos Española	Taller: Pre-juicios, barreras de la comunidad sorda, primer acercamiento a la LSE.

Tabla 1. Fases de motivación e investigación del proyecto didáctico.

Cabe destacar que, de manera simultánea al desarrollo de la experiencia didáctica, el profesorado implicado y el alumnado colaborador llevaban a cabo una formación específica en Lengua de Signos Española, lo que nos dotaba de herramientas de apoyo al trabajo de aula. A continuación se presenta la concreción de las siguientes fases: la de profundización, y la de cierre y celebración, que se han llevado a cabo en los meses de diciembre y enero.



	Momentos clave	Actividades y sentido de las mismas
FASE DE PROFUNDIZACIÓN	Experiencias de atención a la diversidad desde perspectiva inclusiva.	Conferencia IES Almina: Café con signos. Profundización en experiencia inspiradora y análisis de aportaciones a nuestro proyecto.
	Preparación del servicio	Taller 2 de LSE (enfocado al café con signos).
		Invitación a miembros de la comunidad al Café con signos.
		Diseño de una secuencia didáctica formativa que prepare a las personas invitadas para poder participar de la experiencia.
		Desarrollo de la secuencia didáctica.
		Difusión del proyecto para fomentar la participación en una sesión de café con signos (profesorado, alumnado y PAS).
	Elaboración de video tutoriales para practicar.	
	Producto 3: Análisis de los aprendizajes y concreción de las aportaciones para la práctica como maestros/as de Ed. Infantil.	
FASE CIERRE Y CELEBRACIÓN	Pre-cierre.	Diseño de la jornada de convivencia “Café con signos”. Organización del desarrollo con 3 grupos en tres estaciones desde la perspectiva de la diversificación de tiempos, espacios y actividades: VOZ, Talleres, Cafetería.
	Celebración	Desarrollo del Servicio. Jornada Café con Signos.
	Cierre.	Producto 4: Análisis de la cooperación, los aprendizajes, el servicio, su transferencia, la práctica docente y propuestas de mejora.

Tabla 2. Fases de profundización, cierre y celebración del proyecto didáctico.





EVIDENCIAS

A través de las siguientes imágenes, evidenciamos el desarrollo de la propuesta didáctica referida. Las mismas ilustran el desarrollo de la experiencia *Café con signs en Educación*, en la asignatura Atención a la Diversidad en Educación Infantil.



Imagen 1. Collage fotográfico de evidencias del proceso.

CONCLUSIONES

Pensamos que esta experiencia, vivida en primera persona, nos ayuda y anima a co-construir inclusivamente desde una mirada más humana y comprensiva propuestas pedagógicas. El hecho de asumir como docentes un rol compartido con el alumnado en el diseño, el desarrollo y evaluación y en la gestión del aula, nos posiciona en *otro lugar*, reforzando nuestra competencia de escucha. Situarnos desde este lugar que exige la pedagogía inclusiva nos permite conocer para comprender lo que sucede a nuestro alrededor a través de voces múltiples ofreciendo respuesta a la diversidad de situaciones, necesidades e intereses que existe en nuestra propia aula. En el ámbito de la educación inclusiva ello adquiere una relevancia particular, porque hace emerger en el proceso de enseñanza-aprendizaje los rasgos propios de la inclusión. Al alumnado, además, le posibilita la toma de conciencia de que como educadores y educadores son agentes de cambio, con la motivación que supone para ellos y ellas abordar una propuesta desde una



necesidad sentida y transitada, lo que provoca que la propia práctica adquiera sentido. El análisis desde una vertiente educativa y social nos sugiere que el proyecto ha sido vivido como un proceso de eliminación de barreras, pero sobre todo como un proceso de convivencia y de aprendizaje en la misma. Por otro lado, el alumnado, ha tenido que *pensarse* como docente para ajustar sus propuestas a la diversidad de personas invitadas, tomando conciencia de la complejidad que entraña la profesión. Este además manifiesta su sorpresa por el interés que despierta entre la comunidad el aprendizaje de la Lengua Española de Signos, al tiempo que demandan más oportunidades de inmersión en la misma. El reto docente se sitúa ahora en la sostenibilidad del proyecto, que aunque posee un valor en sí mismo, no es más que un punto de partida para hacer del nuestro un espacio universitario más inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Florian, L., y Linklater, H. (2011). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- García-García, M. (2016). Institucionalización curricular del Aprendizaje Servicio en la Universidad de Cádiz, a través de asignaturas de educación inclusiva. En A. Palomares (coord.). *Actas del XIII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación inclusiva. "Liderazgo y empoderamiento docente. Nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento"* (p. 115). Albacete: Universidad de Castilla la Mancha.
- Hart, S. y Drummond, M.J. (2014). Learning without limits. Constructing a Pedagogy Free From Deterministic Beliefs about Ability. En L. Florian (coord.) *The Sage Handbook of special education* (pp. 339 -458). Londres: SAGE
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., y McIntyre, D. (2010). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 2013, 141-149.



CREANDO ESCUELA INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA A PARTIR DE GRUPOS INTERACTIVOS

RUIZ RUIZ, M^a ELENA¹, QUINTANO NIETO, JUDITH², TEJEDOR MARDOMINGO, MARÍA³

Universidad de Valladolid, España
¹mariaelena.ruiz@uva.es, ²judith.quintano@uva.es,
³mtejedor@pdg.uva.es

Resumen. Esta colaboración recoge una experiencia formativa llevada a cabo con estudiantes de los Grados de Magisterio y Educación Social en la Facultad de Educación de Palencia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. La propuesta se enmarca, asimismo, en un proyecto de innovación docente que tiene, entre otros objetivos, el de vincular la formación inicial de los maestros y educadores sociales con la realidad de los centros educativos en los que desempeñarán su labor. Igualmente se pretende promover determinadas actitudes que favorezcan planteamientos inclusivos tanto en los grupos de clase de la Facultad como en las aulas de los centros de Ed. Infantil y Primaria que colaboran en esta iniciativa. La actividad gira en torno a la aplicación de la metodología de grupos interactivos, se lleva a cabo con estudiantes de primer curso de los Grados anteriormente mencionados y está vinculada a las asignaturas básicas de ámbito psicopedagógico. La experiencia y las circunstancias de estos últimos años en los procesos de formación docente nos han llevado a plantear un conjunto de acciones encaminadas a desarrollar, a partir de la práctica, un pensamiento plenamente inclusivo que a su vez favorezca el “desaprendizaje” de algunos tópicos con los que nuestro alumnado inicia su proceso formativo. Pretendemos que esos conceptos que forma parte de la mayoría de los glosarios pedagógicos (aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico, escuela inclusiva, diversidad,...) puedan ser aprendidos, reflexionados y contruidos desde la realidad de un aula de Ed. Infantil y Primaria.

Palabras clave: formación de profesorado, escuela inclusiva, grupos interactivos.





INTRODUCCIÓN

Cada vez es más evidente que los pilares de la educación tradicional se tambalean. En un contexto de incertidumbre como el actual se evidencia la necesidad de innovar, de “reinventar” la escuela, de aplicar nuevas metodologías, de cambiar los tiempos y los espacios en los que suceden los aprendizajes; y, en alguna medida, esta iniciativa intenta contribuir a ello.

La experiencia que presentamos se enmarca dentro de lo que en la literatura de formación del profesorado se conoce como “formación a partir de la práctica” (Schön, 1998; Korthagen, 2010), “organizaciones autoformativas” (Senge, 2002), esto es, un planteamiento formativo en los centros relacionado con algunas cuestiones que, desde nuestro punto de vista, son fundamentales en procesos de formación e innovación docente: a) la constatación de que las competencias y cualificaciones profesionales se adquieren en ámbitos diversos, no estrictamente ligados a los centros de formación inicial; b) una concepción del docente capaz de desarrollar acciones creativas e innovadoras dentro de la organización (en nuestro caso, la Facultad de Educación y en el caso de los maestros y maestras, su propio centro escolar); c) la capacidad de generar intercambio, debate e investigación para que, a la vez, afloren nuevas formas de aprendizaje y saber profesional.

A lo anterior hemos de añadir otras dos cuestiones esenciales que están en la base de justificación de nuestra propuesta; una de ellas es la necesidad urgente de reorientar los procesos de formación inicial de los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, para que sean capaces de desenvolverse en una escuela del siglo XXI; y la segunda cuestión, no por ello menos importante, tiene que ver con la configuración de entornos escolares y sociales realmente inclusivos.

Estamos ante dos “problemas educativos” que, como todos los de este ámbito, son complejos, inciertos, difíciles de abordar y que no se resuelven simplemente, aplicando rigurosamente determinadas “técnicas” (Schön, 1998).

Por ello entendemos que la posibilidad de pensar y articular algunas materias de los Grados de Educación, no solamente el Prácticum, como instrumentos que sirvan de puente entre la teoría y la práctica, entre las competencias generales y específicas desarrolladas en los planes de formación inicial y su concreción en la realidad profesional de los centros educativos (Zabalza, 2003), constituye una oportunidad extraordinaria para promover un aprendizaje experiencial reflexivo en torno a lo que supone e implica una escuela inclusiva. Concretamente, nuestra experiencia pretende experimentar nuevas metodologías y analizar si los grupos interactivos constituyen un método efectivo para la atención a la diversidad y representan, por tanto, una estrategia didáctica fundamentada en una educación igualitaria y de calidad. También tratamos de valorar si el fomento del trabajo en equipo, las interacciones sociales y el diálogo entre el alumnado en grupos heterogéneos constituye una consolidada herramienta metodológica para lograr una escuela más inclusiva.



Asimismo tenemos presente el establecimiento de redes comunicacionales entre profesionales prácticos, formadores y aprendices ya que ello facilita el desarrollo de capacidades y la adquisición de conocimiento de forma interactiva, lo que contribuye sin duda al desempeño de una práctica reflexiva competente por parte de todos los implicados.

OBJETIVOS

- Favorecer la comprensión de la relación entre lo que aprende el alumnado en la universidad y lo que se demanda en el ámbito profesional.
- Reflexionar sobre qué tipo de profesionales docentes necesitamos para crear contextos educativos y sociales plenamente inclusivos
- Consolidar un espacio de aprendizaje compartido entre estudiantes universitarios, maestros, educadores e investigadores con el objetivo de generar conocimiento aplicado en torno a las metodologías grupales que favorecen contextos inclusivos.
- Fomentar la responsabilidad social en el ámbito educativo entendida como la devolución a la sociedad de lo que en la universidad se genera, estableciendo redes estables de conocimiento dentro de un entorno profesional.
- Investigar en torno al aprendizaje dialógico desde la perspectiva de la investigación-acción en un espacio de experimentación y diálogo con los diferentes sectores implicados.
- Coordinar, conectar y organizar cinco asignaturas de la Facultad de Educación de Palencia en torno a una actividad transversal en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria que mejorará la docencia desde su vertiente más aplicada.
- Desarrollar habilidades profesionales y de interrelación social en los estudiantes de educación, así como autoconfianza, razonamiento práctico y actitud positiva hacia la diversidad.
- Fortalecer redes de intercambio y colaboración entre la Facultad de Educación y los centros escolares que estimulen el aprendizaje reflexivo desde la práctica.
- Mejorar la calidad de los contenidos y procesos de aprendizaje implementados en los planes de formación inicial en las titulaciones de los Grados de Educación.





- Conjugar la capacitación profesional con el desarrollo personal, el enriquecimiento cultural y el compromiso ciudadano (Tejada, 2005).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Esta propuesta viene desarrollándose, durante los tres últimos cursos académicos, en la Facultad de Educación de Palencia en colaboración con la Dirección Provincial de Educación y el Centro de Formación e Innovación Educativa de esta misma ciudad.

Participan en el proyecto distintos profesores del departamento de Pedagogía de la facultad y un total de 23 maestros y maestras de cinco centros públicos de Educación Infantil y Primaria que acogen a unos 600 niños y niñas.

En un primer momento, que suele abarcar aproximadamente los dos primeros meses del curso académico, nos centramos en el establecimiento y consolidación de las relaciones institucionales con los centros escolares (cada año suele haber cambios en la plantilla docente de los centros), y en la discusión de la propuesta (fijación del calendario, configuración de grupos, decisiones sobre tópicos de las sesiones, modelo de coordinación, procedimientos para el intercambio comunicativo, etc.). Es también el momento de conformar los equipos de trabajo compuestos por un docente universitario, dos o tres maestros o maestras y 20 estudiantes voluntarios que se encargarán de diseñar conjuntamente las sesiones de metodologías participativas que se aplicarán y evaluarán a lo largo del curso escolar en sendas asignaturas distribuidas en los dos cuatrimestres.

Por ello, es importante en esta primera fase la preparación y formación de los estudiantes universitarios que acudirán a los centros como voluntarios. Se trata de estudiantes de primero y segundo curso matriculados en las asignaturas de Currículo y Sistema Educativo, Orientación Educativa con el Alumnado y las Familias, Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad, Educación Social en el Ámbito Escolar y Evaluación de Programas de Educación Social.

La participación en esta experiencia constituye su primera toma de contacto con los centros educativos en los que más tarde se desempeñarán como docentes en prácticas.

Un segundo momento se correspondería con el desarrollo de la actividad de GI en las aulas de Ed. Infantil y Primaria. La dinámica que se aplica está basada en la propuesta de Pujolás (2004) y se podría concretar de la siguiente manera. Se establecen cuatro grupos heterogéneos en el aula (o cinco, en algún caso) constituidos por cuatro alumnos y alumnas y un voluntario/a, que es el estudiante de la Facultad de Educación. Previamente el equipo de trabajo referido anteriormente ha preparado las tareas diferentes que se van a llevar a cabo en cada grupo durante unos 15 minutos aproximadamente. Transcurrido ese tiempo, el alumnado va rotando de grupo en grupo de manera que, al finalizar la sesión, todo el mundo ha realizado las tareas propuestas. Es el maestro/a de



aula, que no está en ninguno de los grupos, sino que observa su funcionamiento, quien indica el momento del cambio durante la sesión.

Cada estudiante voluntario es responsable de una única actividad y su función no es tanto finalizarla cuanto dinamizar el grupo para que interactúen, se ayuden, colaboren,.. Además, cuenta con una hoja de observación sobre la tarea realizada por el grupo donde valora aspectos como comportamiento, grado de implicación, respuestas, esfuerzo,..viene a ser un primer momento de evaluación.

Como no es posible realizar la evaluación de la sesión inmediatamente después de la misma porque es necesario dar continuidad a la actividad docente tanto en el centro escolar como en la Facultad, los equipos de trabajo se reúnen con una periodicidad mensual para valorar no solo el desarrollo de la sesión sino también las fortalezas y debilidades de la experiencia teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- - Nivel de logro de los objetivos planteados
- - Grado de satisfacción de las personas participantes
- - Cumplimiento de las acciones previstas
- - Nivel de implicación y compromiso de estudiantes y tutores

Además de esta evaluación continua, al finalizar el curso recogemos información a través de los siguientes instrumentos:

- 1) Cuestionario final para todos los tutores y grupo de discusión con algunos de los tutores de Primaria e Infantil implicados en el proyecto.
- 2) Cuestionario final para los estudiantes del Grado.
- 3) Cuestionario para todos los niños y niñas de EI y EP participantes en el proyecto y grupo de discusión con un grupo de niños y niñas de cada centro escolar.
- 4) Grabación de algunas de las sesiones.

Ello unido al seguimiento externo que se realiza desde la Dirección Provincial de Educación nos permite informar exhaustivamente la toma de decisiones para orientar el rumbo de la experiencia en cursos sucesivos.

CONCLUSIONES

Reseñamos a continuación algunas de las principales conclusiones obtenidas a raíz de esta experiencia.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

-La iniciativa desarrollada durante estos dos cursos académicos nos ha permitido fraguar una experiencia de formación inicial del profesorado en la que se ha evidenciado una construcción comunitaria del conocimiento entre profesorado universitario, maestros y maestras y educadores/as en formación. Así lo expresan algunos de los participantes:

“Para mí en particular, el poder participar en grupos interactivos me ha ayudado a entender mejor la idea de comunidad educativa de la que tanto nos hablan en clase” (estudiante de Grado de Ed. Primaria).

“El esfuerzo ha merecido la pena, estoy contenta” (maestra de Ed. Primaria-C1).

“Para la mayoría de los alumnos, estas acciones les resultan positivas y agradables. Preguntan con frecuencia cuándo se volverán a realizar” (maestra de Ed. Primaria-C3).

Asimismo hemos podido comprobar la eficacia de una estrategia metodológica que facilita una educación de todos y para todos a partir de una agrupación heterogénea de estudiantes. El trabajo cooperativo a través de grupos interactivos supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado y para la mejora de la convivencia en las aulas; a la vez que favorece la transformación y la creación de sentido de igualdad ante las diferencias. Así se expresa:

“Me gusta trabajar así, es más entretenido y aprendemos mucho” (alumno de 5º de Ed. Primaria-C2).

“El tiempo pasa rápido. Me gustaría que los chicos de la universidad vinieran todos los días” (alumna de 3º de Ed. Primaria-C3).

“Nos ayudamos más y somos más amigos” (alumno de 2º de Ed. Primaria-C4).

-Trabajar en el aula mediante grupos interactivos permite invertir la tendencia de “sacar” del aula al alumnado con dificultades ya que a través del trabajo compartido y solidario existe la posibilidad de adquirir aprendizajes que les ayudan a superar el omnipresente fracaso escolar (Luna, 2007). A ello contribuye también el énfasis en aspectos relacionados con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos.

-Los grupos interactivos constituyen una buena respuesta educativa para favorecer la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, tal como hemos podido comprobar en aquellas aulas que escolarizan alumnado asignado a esta categorización. Los alumnos con más dificultades se benefician del ritmo de los más aventajados y estos, a su vez, se benefician de la oportunidad de aprendizaje que supone comprender e interiorizar algo para explicárselo a un compañero. Coincidimos con quienes afirman que trabajar con esta metodología favorece la adquisición de valores estrechamente ligados a la atención a la diversidad, como son el compañerismo,



el respeto, la solidaridad, la cooperación, la empatía, etc. (Alcalde, 2006, Odina et al, 2004).

En definitiva, aunque sigue sin resolverse una de los problemas más evidentes en la formación inicial del profesorado, como es el de configurar un modelo de formación eficaz que tenga en cuenta, entre otras cosas, los contextos reales de actuación, comprobamos cómo propuestas formativas como la que aquí reseñamos permiten dar sentido a algunos ámbitos de contenido difíciles de integrar únicamente con la perspectiva del aula universitaria, sobre todo en los primeros cursos de la carrera.

El ideal de una escuela comunitaria, democrática, igualitaria e inclusiva quizá pueda sonar un tanto utópico; pero son estos pequeños avances los que paso a paso pueden llegar a hacer realidad el cambio de ese otro modelo que venimos asumiendo como permanentemente establecido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, A.I. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Luna, F. (2007). Aprender en Grupos Interactivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 18-23.
- Odina, M. Buitago, M y Alcalde, A.I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 43-47.
- Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.



CREENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

VALLE FLÓREZ, ROSA EVA¹, COLMENERO RUÍZ, M^a JESÚS²

¹ Universidad de León, España
revalf@unileon.es

² Universidad de Jaén, España
mjruiz@ujaen.es

Resumen: El éxito de la educación inclusiva depende de las condiciones en las que se pone en práctica tanto como de las competencias profesionales de los docentes. Dentro de estas competencias, el sistema de creencias que tiene el profesorado juega un papel importante. Por ello, se presenta un estudio que trata de conocer las creencias del profesorado de secundaria en formación inicial (N=222) a través de un cuestionario de escala tipo Likert que analiza cuatro factores: actitudes, sentimientos, intención de acción (comportamiento) y percepción de dificultades ante la escolarización de alumnado con necesidades de apoyo educativo. Los resultados de esta investigación revelan que las creencias de este profesorado hacia la inclusión son favorables, sin embargo perciben situaciones problemáticas relacionadas con la falta de formación, apoyos y estrategias a la hora de hacer frente a situaciones de diversidad en el aula. Los resultados de otras investigaciones y la literatura científica revisada apoyan estas conclusiones, así como la necesidad de intervenir desde los programas de formación inicial en la reflexión sobre las propias creencias. Además, es necesario dotar de conocimientos y estrategias eficaces en contextos teórico-prácticos de inclusión exitosos que faciliten la percepción de autoeficacia.

Palabras clave: formación profesorado, educación inclusiva, creencias del profesorado, atención a la diversidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El éxito de la educación inclusiva depende en gran medida de las competencias profesionales de los docentes y de las condiciones en que se ponen en práctica. Son numerosas las investigaciones que han puesto de manifiesto los beneficios de una escolarización en un entorno inclusivo, Hodkinson, 2006; Van de Putte y De Schauwer, 2013, entre otras. Son también abundantes las investigaciones que ponen en evidencia la importancia de las creencias de los profesores hacia la inclusión en su actuación docente: Tillema, 1998; Crookes, 2003; Avramidis & Kalyva, 2007; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015; Hernández-Amorós y col., 2017. Los resultados de estas investigaciones sugieren correlaciones entre las creencias de los docentes y la forma en que planifican sus clases, así como en la toma de decisiones sobre la forma de impartirlas. Las creencias del profesorado pueden definirse como un sistema en el cual subyacen constructos (actitudes, sentimientos, ideas previas...) que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica que influyen más en su actuación que los conocimientos disciplinares que posee.

Parece razonable pensar que, si el docente filtra y reinterpreta lo aprendido mediante su sistema de creencias, la formación inicial parta de la identificación y reflexión de estas creencias para ajustar la formación a las mismas. Sharma, Forlin & Loreman (2008) encontraron que las actitudes hacia la inclusión varían en función de la formación, el contacto o experiencia previa con personas con NEAE. McCray y Álvarez (2011) también encontraron hallazgos sobre el impacto de la formación en la modificación de actitudes hacia la diversidad, encontrando una predisposición más favorable entre los que disponen de más estrategias educativas para que la inclusión tenga éxito. La relación entre autoeficacia y las actitudes se manifiesta en la formación inicial y se mantiene en el ejercicio profesional. Si los docentes se sienten competentes de trabajar en contextos de diversidad y si están convencidos de que sus alumnos pueden aprender de diversas formas, nos encontraremos en mejores condiciones de examinar la coherencia entre el pensamiento y la acción educativa.

OBJETIVOS

El propósito de este trabajo es conocer las creencias del profesorado en formación inicial del máster de formación del profesorado hacia la inclusión educativa. Este objetivo se concreta en conocer sus actitudes hacia la escolarización de alumnado con discapacidad/necesidades de apoyo educativo específico, su intención para adoptar medidas que favorezcan la inclusión de este alumnado en la etapa de secundaria (dimensión comportamental), sus sentimientos hacia la diversidad humana y la percepción de dificultades con las que pueden encontrarse en la práctica docente con alumnado con discapacidad/necesidad de apoyo educativo específico.



MÉTODO

El método utilizado es cuantitativo descriptivo-exploratorio y forma parte de una investigación más amplia que se está desarrollando junto a otras universidades en las que se abordará también un estudio estadístico más detallado.

Muestra

La población objeto de estudio corresponde al alumnado matriculado en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de León (N=250) en los años 2015-2016. La muestra (N= 222) está conformada por todo el alumnado que respondió al azar al cuestionario elaborado ad hoc, tratándose de un muestreo probabilístico aleatorio simple. Por lo tanto, para el cálculo del tamaño de la muestra cuando el universo es finito, es decir contable y la variable de tipo categórica, se aplicó la fórmula $n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N-1) + Z^2 * p * q}$ por lo que podemos decir que la muestra es adecuada, representativa y válida, utilizando un intervalo de confianza del 95% y un margen de error máximo del 2,2%. La descripción de las características de la muestra en porcentaje se representa en la tabla 1.

		%
Sexo	Hombre	43,7
	Mujer	56,3
Edad	Menos de 25	60,3
	De 25 a 29	27,6
	De 30 a 34	4,3
	Más de 34	7,8
Especialidad	Biología y Geología	15,76
	Economía	8,10
	E.F.	23,87
	Lengua extranjera	16,21
	Lengua y Literatura	13,06
	Matemáticas	6,75
	Geografía e Historia	16,21

Tabla 1: Datos sociodemográficos y de formación





Instrumento

El instrumento elaborado consta de 30 ítems, consistiendo en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=completamente de acuerdo, 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo). Los 30 ítems indicados se agrupan en torno a cuatro dimensiones (actitudes, comportamientos, sentimientos, y percepción de dificultades en torno a la escolarización del alumnado con discapacidad/necesidad educativa de apoyo específico). Se incluyó, además, unos primeros ítems de carácter sociodemográfico (sexo, edad), de especialización (en función del módulo del máster en que se matricularon), y de experiencia previa/contacto con personas con discapacidad/NEAE. Para la construcción de la escala se revisaron escalas similares y la bibliografía científica relativa al tema.

En cuanto a la validez de contenido, se recurrió al juicio de expertos, concretamente cuatro profesores universitarios del área, cuya línea de investigación es la atención a la diversidad, a fin de que valoraran y validaran la pertinencia de cada uno de los ítems y realizaran las oportunas consideraciones en su redacción y contenido. Se realizó una pequeña prueba piloto con 15 estudiantes del máster que no participaron en la encuesta para comprobar el grado de comprensión en las preguntas formuladas. Se realizaron los ajustes oportunos en función de la información recogida.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó de forma colectiva en una sesión inicial de clase, al objeto de conocer sus ideas previas sobre la inclusión del alumnado y sus implicaciones para la docencia. El alumnado recibió las explicaciones necesarias para su cumplimentación, se realizó en formato on line mediante un link a Google Forms (para garantizar su anonimato), alojado en la plataforma moodle del módulo “Atención a la diversidad” del citado máster de formación del profesorado. El análisis de datos que se presenta responde a un análisis descriptivo de medias y desviaciones típicas en cada uno de los ítems, una vez que se realizó la transformación de los ítems formulados de forma inversa para facilitar su análisis.

EVIDENCIAS

Los resultados del cuestionario agrupados por las dimensiones referidas nos indican:

Dimensión actitudinal

La dimensión actitudinal recoge las declaraciones tipo sobre la consideración del profesorado para valorar que la inclusión educativa es un factor positivo, nótese que los ítems 2, 3, y 7 están formulados de forma negativa por lo que se han ponderado a la inversa. Como puede apreciarse en la tabla inferior, todos los ítems han sido valorados en torno a la media (puntuación 2 o menos), lo que indicaría que existe un alto grado



de consenso y acuerdo en aceptar la inclusión como un elemento positivo que favorece a todo el alumnado, que promueve la aceptación de la diferencia y enriquece al grupo, entendiendo que la escolarización ordinaria, es una opción mejor que la de los centros específicos.

TA= 1 A=2 D=3 TD=4	M	DT
1. La inclusión de alumnos/as con NEAE en el aula promueve la aceptación de la diferencia y enriquece al grupo.	1,5	0,6
2. El alumnado con NEAE tiende a encerrarse en sí mismo evitando el contacto con los demás, por lo que son ellos los que no quieren integrarse.	1,9	0,7
3. Tener alumnos con NEAE en el aula “baja” el nivel de rendimiento del grupo-clase.	2,0	0,6
4. Trabajar con alumnado con NEAE requiere hacer cambios significativos en la metodología y la organización del aula.	2,0	0,6
5. Creo que el alumnado con NEAE está mejor escolarizado en aulas ordinarias que en centros específicos.	2,1	0,7
6. Creo que la inclusión favorece a todo el alumnado.	1,5	0,5
7. La evaluación debe tener el mismo “nivel” de exigencia para todo el alumnado.	2,2	0,7

Tabla 2: Dimensión actitudinal

Dimensión comportamental

La dimensión comportamental, reflejaría el compromiso percibido por el profesorado en formación inicial para adoptar medidas curriculares que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad/NEAE en la etapa de secundaria. Prácticamente todos los ítems obtienen una puntuación media inferior o igual a 2, esto reflejaría un alto grado de compromiso de este profesorado con la adaptación de todos los elementos curriculares que intervienen en el proceso educativo para ajustarlos a las diversas necesidades del alumnado: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos y evaluación. Destacar la media de 1,8 en el compromiso de verse involucrados en la detección de sus dificultades y en la necesaria coordinación con otros profesores y especialistas.





Como futuro docente cuál cree que serían sus obligaciones en relación con los alumnos con discapacidad/NEAE. Pondere de 1 (máxima implicación) a 4 (mínima implicación).	M	DT
8. Preparar actividades ajustadas a sus necesidades	1,7	1,0
9. Evaluarles según su nivel y ritmo de aprendizaje	1,9	1,0
10. Adaptar los contenidos y objetivos a su nivel	2,0	1,1
11. Detectar sus dificultades de aprendizaje	1,8	1,0
12. Coordinarse con especialistas y otros profesores	1,8	1,1
13. Orientar y tutorizar a ese alumnado	2,0	1,1
14. Adaptar la metodología de trabajo para incluirles	1,9	1,0
15. Diseñar actividades que supongan su protagonismo	2,4	1,0

Tabla 3: Dimensión comportamental

Dimensión afectiva (sentimientos)

En cuanto a la percepción de sus sentimientos hacia la docencia y relación con el alumnado con necesidades específicas, los cuestionados manifiestan posiciones favorables a la docencia inclusiva. Manifiestan percibir esta situación como un reto en el que se sienten cómodos, capaces y autosuficientes.

TA=4 A=3 D=2 TD=1	M	DT
16. Le incomodaría tener en clase a alumnos/as con necesidades educativas especiales/específicas.	2	0,9
17. Si pudiera elegir, enseñaría en un colegio en el que no hubiera alumnado con NEAE .	2	0,6
Piense en la escolarización del alumnado con NEAE en los centros ordinarios. Valore de 1 a 4 la proximidad de sus sentimientos respecto a los siguientes pares de adjetivos:		
18. Incómodo/ cómodo	3,1	0,6
19. Inútil/útil	3,4	0,5
20. Obstáculo/ reto	3,3	0,6
21. Incapaz/capaz	3,2	0,6



22. Miedo/confianza	2,8	0,8
23. Dependiente/ autosuficiente	2,8	0,7

Tabla 4: dimensión afectiva (sentimientos)

Dimensión percepción de dificultades

El profesorado en formación inicial considera que las mayores dificultades para realizar con éxito el proceso de inclusión en su aula (valores de media 1,4), estarían relacionados con la falta de formación, recursos y material adecuado para poder implementarla y, falta de apoyo especializado. Cree, sin embargo, que no le ocasionará más dificultades de convivencia, ni mermará el tiempo destinado a atender a otros alumnos. Los colectivos que le plantean mayor dificultad son el alumnado con dificultades cognitivas, sensoriales, problemas de conducta y población extranjera sin conocimiento de la lengua vehicular, castellano en este caso.

En mi trabajo como docente con alumnado con NEAE creo que tendría dificultades por: (TA= 1 A=2 D=3 TD=4)	M	DT
24. Falta de formación en estos temas.	1,4	0,8
25. Falta de apoyo de profesorado especializado.	1,9	1,0
26. Falta de recursos y material adecuado.	1,4	0,8
27. Falta de tiempo para preparar actividades para todo el alumnado.	2,3	1,0
28. Tener alumnos con NEAE en mi aula me ocasionará más dificultades de convivencia en el grupo.	3,1	0,6
29. El alumnado con NEAE precisa de una mayor atención del profesorado, impidiendo dedicar más tiempo al resto del grupo.	2,9	0,6

30. Pondere de 1 (mayor) a 4 (menor) las posibles dificultades docentes con los siguientes colectivos de alumnos/as:	M	DT
30.1. Con discapacidad mental	1,8	1





30.2. Con discapacidad sensorial (auditiva, visual)	2,2	1
30.3. Con discapacidad motórica/física	2,4	1
30.4 Altas capacidades (superdotados...)	2,5	1
30.5. Minorías étnicas (gitanos..)	2,5	1
30.6. Con problemas de conducta y disciplina	2,1	1
30.7. Inmigrantes sin conocimiento del castellano.	2,1	1
30.8. Inmigrantes con conocimiento del castellano y desfase curricular	3,0	1,1

Tabla 5: dimensión percepción de dificultades

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo pretende analizar las creencias del profesorado en formación inicial de secundaria hacia la inclusión. En este sentido, podemos concluir que, a la luz de los resultados obtenidos, este profesorado manifiesta unas actitudes, sentimientos y predisposición favorable para atender y realizar los ajustes curriculares necesarios en sus clases. Resultados que refuerzan las conclusiones de otros estudios como los de Hernández-Amorós y col. 2017; Álvarez y Buenestado, 2015; Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015, entre otros. No debemos obviar, la percepción de dificultades que señalan para que la inclusión educativa sea un éxito. Por ello, debemos asumir la responsabilidad de dotar a estos profesionales de las competencias de conocimientos y estrategias adecuadas para seguir progresando en la inclusión de todos los alumnos. La investigación actual muestra que tanto las actitudes como la eficacia docente desempeñan un papel fundamental para influir en las intenciones de los profesores, encontrándose hallazgos tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional. Otro resultado importante encontrado, es su intención positiva para colaborar con los demás, la cooperación es esencial para la educación inclusiva. Resulta vital formar un equipo alrededor del alumno con NEAE para descubrir lo que debe aprender en el aula y quién asume la responsabilidad dentro del proceso educativo (Van Hove et al., 2012). Se espera que el docente reflexione sobre las prioridades que se deben establecer y dónde se necesita apoyo. Por ello, futuras investigaciones necesitan desarrollar escalas que permitan medir de forma objetiva elementos relacionados con los apoyos a disposición de los profesores para implementar la inclusión de forma adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of special needs education*, 22 (4), 367-389.



- Colmenero, M^a.J., Pantoja, A., y Pegalajar, M^a.C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 101-120.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Hernández-Amorós, M. J.; Urrea-Solano, M. E.; Granados, L.; Lagos, N. G.; Sanmartín, R.; García, J. M. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 45-53.
- Hodkinson, A. (2006), Conceptions and misconceptions of inclusive education, A critical analysis of Newly Qualified Teachers' knowledge and understanding of inclusión. *Research in Education*, 76, 43-55.
- McCray, E. M., y Álvarez McHatton, P. (2011). Less afraid to have them in my classroom: Understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135-155.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008) Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773-785.
- Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice*, 4, 217-228.
- Van de Putte, I. & De Schauwer, E. (2013). Becoming a different teacher ... teachers perspective on Inclusive Education. *Transylvanian Journal of Psychology*. Special Issue, 245-263.
- Van Hove, G., De Schauwer, E., Mortier, K., Claes, L., De Munck, K., Verstichele, M., Vandekinderen, C., Leyman, K., Thienpondt, L. (2012). Supporting graduate students toward a 'pedagogy of hope': resisting and redefining traditional notions of disability. *Review of disability studies*, 8 (3), 45-54.



EL RETO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

REBOLLEDO GÁMEZ, TERESA

Universidad Pablo de Olavide, España
e-mail: tjrebgam@upo.es

Resumen. La educación inclusiva constituye un modelo de escuela que persigue la lucha contra la exclusión y segregación del alumnado con capacidades diferentes. El desarrollo de una atención a esta diversidad requiere, entre otras cuestiones, de un profesorado formado adecuadamente para enfrentar este reto. En la actualidad, encontramos distintos aspectos que necesitan de una atención desde las instituciones de educación superior para la mejora de la formación inicial del profesorado, como pueden ser las actitudes del alumnado o las características de dicha formación. Con ello, se podría avanzar en la consecución de la inclusión educativa de todo el alumnado, independientemente de sus características físicas, psíquicas y/o sociales.

Palabras clave: inclusión, formación inicial, profesorado, retos.





INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de la ciudadanía (Escarbajal et al., 2012).

Desde que comenzó a acuñarse el modelo de educación inclusiva en 1990 (en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos) hasta la actualidad, mucho han cambiado las cosas y grandes han sido los avances que han propiciado un desarrollo y un asentamiento del modelo en los foros nacionales e internacionales (Muntaner, Roselló y de la Iglesia, 2016).

Si bien la atención educativa a la discapacidad se ha realizado desde diferentes modelos, aún hoy seguimos encontrando escuelas donde la Educación Especial es un modelo vigente de uso habitual. Véase el caso de España, donde se encuentran orientaciones específicas de escuelas organizadas, en muchos casos, según este modelo de gestión.

La educación especial, de acuerdo con Tremblay (2007), es definida como un método de instrucción diseñado para satisfacer las necesidades y habilidades educativas únicas de individuos con características excepcionales. Como exponen García y Marchena (2013), la práctica de la Educación Especial ha sido especialmente cuestionada y criticada desde finales de la década de los 80 y principios de los 90 de nuestro último siglo XX.

Así, se puede encontrar una creciente crítica hacia la Educación Especial desde dos enfoques contrarios y polarizados (García Pastor, 1996): por una parte, la defensa de la reestructuración de la educación especial, lo que implicaba una nueva forma de trabajar que daba prioridad a una mejora de la enseñanza que posibilitaba que ningún alumno o alumna saliera de las aulas ordinarias (aulas inclusivas); por otro lado, la defensa de la especificidad de un tipo de enseñanza/tratamiento que requería la pervivencia del modelo de servicios de educación especial como el que se veía desarrollando, atendiendo al mandato legal de dispensar el tratamiento necesario en un medio “lo menos restrictivo posible”.

De acuerdo con dicha autora, se entra en un debate en el que se cuestionan las prácticas de discriminación que generan los modelos educativos segregadores, pero no se realiza una profundización teórica sobre la argumentación teórica que existe detrás del modelo de educación especial, y que, por tanto, justifiquen la necesidad de una educación concebida como una serie de servicios, aulas y escuelas organizados aparte de la educación general.

Autores como Stainback y Stainback (1984, 1988, 1999) o Ainscow (1995, 1999, 2012), también han realizado una fuerte crítica a la educación especial, cuestionando sus implicaciones negativas, generadoras de exclusión educativa, y que defienden, de forma



general, la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, unificando la educación especial con la educación general.

Asimismo, Vehmas (2010), revisa el término “especial” y su identificación con la categorización de las discapacidades. Así, explica la ambigüedad de un término que puede tener numerosos significados, según el contexto: “peculiar”, “inusual” o “de especial importancia”. De esta forma, no debería asociarse exclusivamente a algo negativo, aunque en el caso de la educación especial se refiere habitualmente a características o modos de funcionamiento indeseables en relación a algo que se considera crucial. Esto se debe, según el autor, a su relación con los orígenes de la discapacidad como concepto vinculado a los modelos médicos, donde las problemáticas se explican en términos de déficit individuales. De esta forma, las problemáticas se relacionan con causas individuales, y por tanto, al final, recae la responsabilidad última en la persona.

Como explican García y Marchena (2013), el modelo tradicional de educación especial está presente en el discurso de las dificultades de aprendizaje, entendiendo el fracaso escolar como un problema individual; “los cambios requeridos por la inclusión educativa se expresan en un discurso que no se centra en los déficits individuales de sujetos particulares, sino en su potencial de aprendizaje” (p. 11).

Frente a los modelos tradicionales, la educación inclusiva se contrapone a la idea de exclusión desde un sentido amplio. Así, se defiende la lucha contra la exclusión implantando políticas públicas que proporcionen a las personas de las capacidades necesarias para que todas ellas puedan participar en la misma (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015).

De acuerdo con López-Azuaga (2011), la educación inclusiva no solo pretende asegurar el derecho de las personas, fundamentalmente, con discapacidad, a la educación ordinaria, sino que aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos y todas, ocupándose, especialmente, de aquellas personas que se encuentran excluidas o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos y ciudadanas activas y participativas, críticas y solidarias.

De esta forma, la educación inclusiva sienta sus bases en una educación para todos y todas. “La educación inclusiva trata de dar respuesta a la diversidad. Trata de escuchar voces desconocidas, es abierta, fortalece a todos (as) y celebra la “diferencia” de una forma digna” (Barton, 1997, p. 234).

No obstante, como afirman Escarbajal et al. (2012), la educación inclusiva no debe restringirse al ámbito de la escuela, sino que ha de implicar al conjunto de la sociedad. La escuela no puede asumir de forma individual el reto de una sociedad inclusiva, por muy efectivas que sean sus prácticas. Este planteamiento se somete a dos razones fundamentales (p. 137): a) El proceso educativo no se limita a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso que continúa a lo largo de la vida, y b) Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los





ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

En este contexto, el profesorado tiene un papel fundamental en el desarrollo de políticas para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Partiendo de esta premisa, la formación del profesorado en este ámbito sigue siendo un reto de las escuelas ante el desafío de la inclusión. A continuación, presentamos algunas de las cuestiones esenciales que son ejes del debate actual acerca de la formación inicial del profesorado ante la diversidad por cuestiones de discapacidad.

EL PROFESORADO ANTE LA INCLUSIÓN. APUNTES ACERCA DE SU FORMACIÓN INICIAL

La formación del profesorado supone la base necesaria de la que disponen los/as profesionales para atender de una forma adecuada la diversidad en las escuelas. De esta forma, revisando los aspectos relacionados con la formación que se está ofreciendo en las instituciones de educación superior en relación a la temática de la diversidad relacionada con la discapacidad, nos permite vislumbrar los principales retos a lo que hoy en día se siguen enfrentando las universidades a la hora de cubrir las necesidades formativas en este ámbito que tienen nuestros/as estudiantes.

Acercándonos a la formación en el ámbito de la discapacidad que tiene el profesorado, sigue existiendo una alta preocupación por la existencia de necesidades formativas en este sentido. En la investigación con docentes de educación infantil y primaria (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016), se comprobaba que el profesorado valoraba como altamente importante la formación docente en atención a la diversidad, al tiempo que reconocía una moderada necesidad de formación al respecto.

Por otra parte, las actitudes del alumnado hacia las personas con discapacidad es un elemento que debe trabajarse desde la formación inicial del profesorado. Centrándose en las actitudes del alumnado de primer y último año de carrera hacia las personas con discapacidad y hacia la inclusión educativa de alumnado de minorías étnicas, Infante y Gómez (2004) detectan que, si bien el alumnado universitario presentaba en el inicio de sus estudios una actitud favorable a la inclusión educativa de personas con discapacidad, éste tendía a mejorar su actitud hacia el término de sus estudios.

Asimismo, Castaño (2012) estudia las actitudes del alumnado de la titulación de Magisterio de Primaria e Infantil hacia la discapacidad, donde concluye que la mayor parte de los/as estudiantes participantes presentaba una actitud general hacia la discapacidad considerada como buena o muy buena.

Arnaiz y Vidal (2012), también se centran en las actitudes sobre la discapacidad, desde la perspectiva del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Se hallan, de forma general, actitudes positivas, aunque plantean la preocupación acerca de que los/as docentes no están convencidos/as de que el alumnado con discapacidad pueda



avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la atención específica que este tipo de alumnado necesita va en detrimento del resto de alumnos/as. Con respecto a la formación, encuentran la creencia generalizada de que el alumnado con discapacidad debe atenderse por profesorado especializado (de apoyo) y que ellos y ellas no están bien formados/as para atender a esta diversidad del alumnado.

En relación al tipo de formación que recibe el alumnado de estas titulaciones, también existen aspectos que requieren nuestro detenimiento. En el estudio con docentes que acababan de finalizar sus estudios, Cantón, Cañón y Arias (2013) exponían la opinión de estas personas sobre la necesidad de rebajar el número de trabajos solicitados por asignaturas durante la titulación, así como demandaban una mejora en la formación de asignaturas, impartición de más cultura general, formación en idiomas y en la atención a alumnos con necesidades educativas específicas.

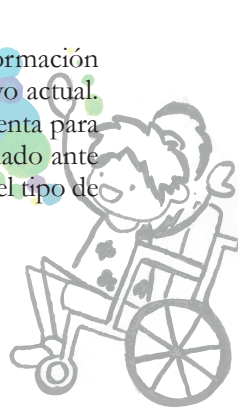
Lledó et al. (2016) realizan una investigación sobre las materias relacionadas con la Educación Especial en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, en relación a las competencias que de éstas subyacen. Los resultados preliminares que han encontrado les hacen reflexionar sobre la existencia de asignaturas que están permitiendo desarrollar competencias profesionales para dar respuesta a la diversidad.

Finalmente, destacamos las investigaciones de González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016) y González-Gil y Martín Pastor (2014), en las cuales aplican un cuestionario a profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, con el objetivo de analizar las actitudes y necesidades formativas en relación a la inclusión. Concluyen que el profesorado muestra necesidades relacionadas con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos, así como en metodologías docentes para la inclusión. Comprueban, entre otras cuestiones, que el profesorado presentaba una actitud positiva hacia la educación inclusiva, pese a que en el discurso de muchos/as docentes se reflejaban planteamientos menos próximos a la inclusión, entendiendo que se dirige a alumnado en situación desfavorecida y no a todo el alumnado, independientemente de sus características, capacidades o intereses.

CONCLUSIONES

La atención a la diversidad es fundamental en la actuación educativa en las escuelas en la actualidad. Entre los modelos predominantes, las políticas referentes a la educación inclusiva constituyen un referente esencial para la adecuada atención a las personas con discapacidad a nivel escolar.

Entre los retos que supone el desarrollo de una educación inclusiva, la formación del profesorado sigue siendo una cuestión que preocupa en el debate educativo actual. Así, podemos concluir que existen distintos aspectos que deben tenerse en cuenta para la mejora de dicha formación inicial, como pueden ser las actitudes del alumnado ante las situaciones de discapacidad, las competencias adquiridas por el alumnado y el tipo de formación que se implementa en las instituciones de educación superior.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En definitiva, la mejora de la formación inicial del profesorado constituye un elemento esencial para seguir luchando contra las desigualdades educativas en las escuelas, así como avanzar en la consecución de la inclusión educativa de todo el alumnado, independientemente de sus características físicas, psíquicas y/o sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Asnico, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-38). Salamanca: Amaru.
- Asnico, M. (2012). Haciendo que las escuelas inclusivas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Arnaiz, P. y Vidal, C. (2012). Necesidades educativas especiales y actitud docente. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria* (pp. 19-27). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Bartin, L. (1997). Inclusive Educación: Romantice, Subversiva ir Realística. *Inclusive Educación*, 3 (1), 231-242.
- Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R. y Arias Gago, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), 45-63.
- Castaño Calle, R. (2012). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la discapacidad. Un análisis diferencial de variables. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria* (pp. 213-220). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Cejudo, J., Díaz, M.V, Losada, L. y Pérez-González, J.C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68 (3), 23-39.
- Escarba ja l Frutos, A., Mirete Ruiz, A.B., Maquiló Sánchez, J.J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.I., Orca jada Sánchez, N. y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144.
- García Pastor, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y educación especial en EEUU (REI). *Siglo Cero*, 27 (2), 15-24.



- García Pastor, C. y Marchena Gómez, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (246, 2), 6-25.
- González-Gil, F. y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poyo, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.
- Infante, M. y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.
- Lledó Carreras, A. (Coord.), Lorenzo Lledó, G., Roig Vila, R., González Macuá, C., Vicent Juan, M., Arráez Vera, G., Veas Iniesta, A. y Fernández López, F.J. (2016). Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación educación especial. En J.D. Álvarez Teruel, S. Grau Company y M.T. Tortosa Ibáñez (Coord.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1643-1653). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- López Arzuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, versión electrónica.
- Montaner Guas, J.J., Rosselló Ramón, M.R. y De La Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educativo Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.M. y Calvo-Babeo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31 (1), 155-171.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1988). Educating students with several disabilities. *Teaching Educational Children*, Fall, 16-19.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tremblay, P. (2007). *Special needs education basis: historical and conceptual approach*. Ponencia presentada en Tivat, Montenegro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical análisis. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 87-96.



EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA CIENTÍFICA MULTILINGÜE PARA LA INCLUSIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD

ARROYO GONZÁLEZ, ROSARIO¹, FERNÁNDEZ LANCHO, ERIC²

Universidad de Granada, España

¹e-mail: rarrojo@ugr.es, ²e-mail: ericfernandez@correo.ugr.es

Resumen. En este documento se presenta el sistema de evaluación de un Open Course Ware, para la enseñanza del ensayo científico, aplicando metodología multilingüe con estudiantes universitarios. Los Open Course Ware se origina en el año 2001 en el Massachusetts Institute of Technology y el objetivo de los mismos es la publicación de materiales didácticos on-line de forma abierta, bajo una licencia Creative Commons y con los criterios de calidad de la Institución que los publica, en esta caso la Universidad de Granada.

Palabras clave: ensayo científico, multilingüismo, OCW, evaluación, universidad





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Un Open Course Ware (en adelante OCW) “es una publicación digital abierta de materiales educativos de alta calidad, organizados como cursos y asignaturas” (Cañas, 2014, 80). Los OCW se origina en el año 2001 en el Massachusetts Institute of Technology (en adelante MIT). El objetivo del MIT fue colocar, para finales de 2007, toda su oferta educativa en internet. Otro objetivo fue que el material se ofertase de una manera gratuita (Massachusetts Institute of Technology, 2014).

El sitio OCWUGR del Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada, promueve por lo tanto, la publicación en abierto del conocimiento, generado por los docentes e investigadores de esta Universidad, a toda la sociedad. Este espacio de diseminación científica universal y gratuita de la Universidad de Granada, forma parte de una iniciativa internacional auspiciada por del [Consorcio Open Course Ware](#) (Open Education Consortium, 2014), promovido este, en el ámbito hispanohablante, por Univerisia (Fundación Univerisia, 2016).

Los OCWUGR no conduce a la consecución de estudios ni titulaciones regladas de la Universidad de Granada, sin embargo los docentes e investigadores autores de los materiales aquí publicados declaran expresamente que tales materiales son de su propiedad intelectual u ostentan título suficiente para su uso y explotación, habiendo concedido tales personas las licencias apropiadas para poder disponer del material en este sitio Open Course Ware. Los materiales alojados en este sitio se publican por defecto bajo licencia CC BY-NC-SA de “Creative Commons” (Creative Commons, 2014).

El OCWUGR que se presenta en esta comunicación se llama: Curso el Ensayo Científico Multilingüe / Multilingual Scientific Writing Course / für multilinguistisches und wissenschaftliches Schreiben / Corso Multilingua di Scrittura Scientifica / Cours d'Escriture Scientifica Multilingüe; (a partir de ahora se denominará Curso ECM). (Véase Figura 1)

The screenshot shows the course interface for 'Curso el Ensayo Científico Multilingüe / Multilingual Scientific Writing Course / für multilinguistisches und wissenschaftliches Schreiben / Corso Multilingua di Scrittura Scientifica / Cours d'Escriture Scientifica Multilingüe'. The interface includes a navigation menu with 'Administración' and 'Maticularme en este curso', a central 'Diagrama de temas' section with a welcome message in four languages, and a 'Calendario' sidebar for September 2016. The welcome message reads: 'Bienvenidos al curso para aprender a escribir un ensayo científico multilingüe', 'Welcome to the course to learn how to write a multilingual scientific essay', 'Willkommen im Lehrkurs um einen mehrsprachigen wissenschaftlichen Text zu schreiben', 'Benvenuti al corso per imparare a scrivere un testo scientifico multilingue', and 'Benvinguts al curs per a aprendre a escriure un assaig científic multilingüe'.

Figura 1: Interfaz del Curso ECM (24 de septiembre de 2016). Recuperado de <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>



Las diferentes Sesiones de este OCWUGR se suceden en las siguientes fases (Fernández-Lancho y Brao, 2017):

Fase 1: Presentación de las finalidades del programa y evaluación inicial. De la Sesión 1 a la Sesión 6, que incluye los siguientes tipos de recursos: plantillas en word, instrumentos de evaluación en PDF, Lecciones y SCORM.

Fase 2: Desarrollo de estrategias y técnicas multilingües y tecnológicas. De la Sesión 7 a la Sesión 19 que incluye los siguientes tipos de recursos: SCORM, plantillas en Word, presentación en Prezi, presentación en SlideShare y enlaces a diferentes páginas web.

Fase 3: Evaluación Final. De la Sesión 20 a la Sesión 24 que incluye los siguientes tipos de recursos: plantillas en Word, SCORM e instrumentos de evaluación en PDF.

Sin embargo, este documento describirá solo los recursos que se utilizan para garantizar la calidad y excelencia del proceso de enseñanza que se oferta.

OBJETIVOS

La finalidad de esta comunicación es presentar el sistema de evaluación que se aplicará en el Curso ECM, para garantizar la calidad del proceso didáctico y la excelencia de los productos. Para lograr esta finalidad se seguirán los siguientes objetivos:

1. Describir estrategias y recursos de autoevaluación que se aplican en el curso
2. Detallar los instrumentos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes
3. Mostrar el procedimiento para evaluar el proceso didáctico

Seguidamente se desarrolla estos objetivos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En este apartado se expondrá los tipos de evaluación que se implementan en el Curso ECM, estos son:

- Autoevaluación de los productos generados
- La evaluación del aprendizaje de los estudiantes
- La evaluación del proceso didáctico





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Todo ello atendiendo a criterios claros y bien definidos, y destacando los instrumentos diseñados a ese fin.

Autoevaluación del propio ensayo científico en diferentes idiomas

Para la autoevaluación del texto científico en diferentes idiomas que el estudiante tiene que construir siguiendo las indicaciones del Curso ECM, los criterios de evaluación son:

1. Escribe oraciones completas, párrafos en diferentes idiomas
2. Aplica las partes de la estrategia IPAC/IPAK
3. Escribe un ensayo científico completo bien organizado, en diferentes idiomas.

Para que el propio estudiante pueda comprobar estos criterios se aplican básicamente una estrategia de revisión por pares siguiendo unas autoinstrucciones y una rúbrica (Véase Figura 2).

Criterios	1	2	3
Ideas y contenidos	La premisa no es clara y las citas de expertos e investigaciones no existen o son confusas o no precisas.	El ensayo proporciona una premisa. Las razones propuestas tienden a ser breves o inadecuadas. Se salen del tema.	El ensayo proporciona una premisa y algunas razones a favor pueden ser ambigüas. Las razones mencionan algunas razones en contra.
Organización	No hay realmente una introducción, una premisa, una argumentación y una conclusión. Las ideas se encadenan.	En el ensayo aparece una introducción, una premisa y una conclusión. La argumentación puede parecer desordenada.	El ensayo tiene una introducción, una premisa, una argumentación y una conclusión. Todo con sentido. Los

Figura 2: Rúbrica de la Sesión 19 del Curso ECM (24 de septiembre de 2016).

Recuperado de <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>



Evaluación de los resultados del aprendizaje sobre la escritura científica de los estudiantes

Los criterios para comprobar el aprendizaje de los estudiantes en relación a la escritura científica multilingüe que aplica el Curso ECM, son los siguientes:

1. Identifica las funciones personales y sociales de la escritura científica
2. Expresa las propias competencias metacognitivas de la escritura, en diferentes idiomas
3. Aplica las partes de la Estrategia PODER / POWER / KRAFT / POTERE
4. Escribe un ensayo científico completo bien organizado, en diferentes idiomas

Los instrumentos que se utilizan para comprobar estos criterios, son básicamente tres y se aplican tanto en la Fase Inicial como en la Final de Curso para que el propio estudiante pueda comprobar sus progresos. Estos instrumentos se describen seguidamente:

A.- Cuestionario sobre Competencias Metasociocognitivas de la escritura en inglés, español, alemán, italiano y catalán (Véase Figura 3).

The screenshot shows a software interface with a sidebar on the left containing session lists (Sesión 5, Sesión 6, Sesión 7) and document names. The main area displays a questionnaire form with fields for 'Apellido', 'Nombre', 'Edad', 'Universidad', 'Titulación', 'Fecha', and 'Curso'. Below the form are instructions and a table of items to be rated. A purple banner at the top of the main area contains a message: 'Por favor, rellene el siguiente formulario. Si es un autor de formularios, seleccione Distribuir formulario en el menú Formularios para enviárselo a sus destinatarios.' An arrow points from this banner to the 'Formularios' menu item in the top bar.

Item	0-100
1. Antes de escribir un texto dedica cierto tiempo a pensar	
2. Antes de escribir un texto hago algunas tareas previas	
3. Antes de escribir un texto decido la forma de ese texto y si voy a incluir composiciones audiovisuales	
4. Cuando estoy escribiendo utilizo normas de ortografía y puntuación; comenzo frases y párrafos con concordancia y cohesión. Además lo uso todo con pacien	
5. Cuando estoy escribiendo, aplico un determinado código lingüístico en el que escribo y manejo adecuadamente los recursos que utilizo	
6. Cuando termino de escribir un texto ¿cambio palabras, frases, párrafos?	
7. Cuando termino de escribir un texto ¿cambio los aspectos formales y o	

Figura 3: Cuestionario sobre Competencias Metasociocognitivas de la escritura del Curso ECM (24 de septiembre de 2016). Recuperado de <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>





Este cuestionario consta de 20 preguntas tipo test, con Escala Likert. Los ítems, que componen este cuestionario, se pensaron para extraer información sobre competencias procedimentales/declarativas, condicionales, afectivas y socioculturales de la escritura, según el Modelo Metasociocognitivo de la Escritura (Arroyo, 2009) que son las que se enseñan en el desarrollo del Curso. El procedimiento aplicado para la elaboración del cuestionario fue el grupo de discusión compuesto por miembros del Grupo de Investigación ED.INVEST (Hum 356), en base a entrevistas cognitivas previas, elaboradas por Graham y Harris, (2005) y Salvador (2005). Con este procedimiento se obtuvo un cuestionario de 37 ítems, que fue sometido a la valoración por 12 jueces expertos en el campo de los procesos en la escritura. Se les preguntó a los expertos por la idoneidad de la entrevista según los siguientes criterios (Fox, 1981): Exhaustividad, Exclusión Mutua, Homogeneidad, Pertinencia y Productividad. Las valoraciones de los jueces expertos fueron sometidas a un análisis descriptivo. Posteriormente, se aplicó la W de Kendall destacando el elevado acuerdo de los expertos respecto de los diferentes criterios (Arroyo y Gutiérrez-Braojos, 2013).

B.- Escala de percepción de la auto-eficacia escritora en español, inglés, alemán, italiano y catalán.

Se trata de la escala de Graham, Schwartz y MacArthur (1993), adaptada al español por Salvador y García, (2005). La escala incluye 10 ítems, en la que el estudiante debe expresar su acuerdo con cada ítem, siendo 1, el valor mas negativo y 5, el valor mas positivo.

C.- Un texto de un Ensayo Científico en español, inglés y alemán o italiano o catalán

Evaluación del proceso didáctico diseñado y aplicado

En el Curso ECM, la evaluación del proceso de enseñanza se realiza mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes para comprobar si se cumplen los siguientes criterios:

1. Los recursos virtuales muestran de forma clara los conceptos básicos
2. Se utiliza variedad de herramientas virtuales de enseñanza
3. Los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos y contexto virtual están planificados
4. Los instrumentos de evaluación virtuales promueven la reflexión crítica y creativa.

Y con este último apartado concluye la presentación de la evaluación y sus instrumentos del Curso OCWUGR. Seguidamente, se van a exponer las conclusiones.



CONCLUSIONES

Esta comunicación destaca las posibilidades didácticas de un OCW y describe la importancia de la evaluación, implementando un sistema de autoevaluación del ensayo científico en diferentes idiomas. En el Curso ECM, que se presenta como ejemplo, destaca la evaluación de los resultados del aprendizaje sobre la escritura científica de los estudiantes y la evaluación del proceso didáctico, diseñado y aplicado.

El sistema de evaluación descrito, garantiza el aprendizaje autónomo de los objetivos planteados en el Curso ECM. Existen diferentes autores que apoyan la necesidad de una evaluación efectiva para el trabajo autónomo. Reardon (2015) apunta que el uso de los ordenadores y cursos on-line para la realización de composiciones escritas y el desarrollo de la escritura han crecido en los últimos años de una manera sólida. Este mismo autor pone de manifiesto, que hoy en día los programas informatizados de evaluación de textos que existen ofrecen dudas sobre sus capacidades de evaluar un tipo de texto. Por esta razón, no se puede olvidar garantizar la calidad de este tipo de enseñanza con un buen sistema de evaluación como el presentado. Es más, este sistema de evaluación garantiza la efectividad de la metodología de trabajo autónomo, que es el tipo de metodología que se implementa en este tipo de cursos.

Por mucha calidad que se le imprima al diseño de un curso realizado on-line, si no se diseña, a la vez, un sistema que garantice el feedback, éste queda incompleto, por esto se sugiere que se pueden usar diferentes métodos para evaluar la escritura de los estudiantes, como por ejemplo, la estandarización de la evaluación utilizando criterios y evaluadores humanos, desarrollando indicaciones atractivas, creando incentivos para que los estudiantes escriban, e incluyendo instrucciones semánticas de escritura como parte del plan de estudios.





Curso el Ensayo Científico Multilingüe / Multilingual Scientific Essay Course / Kurs multilinguistisches und wissenschaftliches Essay / Corso il saggio scientifico multilingue / Cours l'assaig científic multilingüe

ocwugr ► ECM ► SCORMs ► GUÍA DE ESTUDIOS / STUDY GUIDE / STUDIENORDNUNG / GUIDA DI STUDIO / GUIA D'ESTUDI Salir de la actividad

En este momento está usando el acceso para invitados (Entrar)

Anterior Continuar

Guía de estudios

- 1. Presentación
- 2. Cómo estudiar de forma virtual
- 3. Finalidad Educativa del Curso ECM
 - 4. Competencias del Curso ECM
 - 5. **Objetivos específicos del Curso ECM**
 - 5. Objetivos específicos del Cours ECM
- 6. Contenidos Específicos del Curso ECM
- 6. Continguts Específics del Cours ECM
- 7. Metodología Didáctica del Curso ECM
- 7. Metodologia Didàctica del Cours ECM

Los objetivos que el Curso ECM pretende desarrollar son los siguientes:

1. Conocer las funciones personales y sociales de la escritura científica
2. Tomar conciencia de las propias competencias metacognitivas de la escritura, en diferentes idiomas
3. Tomar conciencia de la propia eficacia en los procesos de escritura, en diferentes idiomas
4. Escribir un ensayo científico en diferentes idiomas
5. Identificar oraciones completas escritas en diferentes idiomas
6. Identificar el contenido y estructura de un ensayo científico
7. Debatar la estructura de un ensayo científico intercultural, utilizando y diseñando la Estrategia IPACIPAK
8. Identificar las partes y apartados de un ensayo científico intercultural en diferentes idiomas
9. Aplicar la Estrategia IPACIPAK de forma independiente a ensayos escritos en diferentes idiomas
10. Discutir la Estrategia PODER / POWER / KRAFT / POTERE para escribir en diferentes idiomas
11. Planificar un ensayo científico, aplicando la Estrategia PODER / POWER / KRAFT / POTERE, en diferentes idiomas
12. Organizar un ensayo científico, aplicando la Estrategia PODER / POWER / KRAFT / POTERE, en diferentes idiomas
13. Desarrollar un borrador de un ensayo científico, aplicando la Estrategia PODER / POWER / KRAFT / POTERE, en diferentes idiomas

Figura 5: Guía de Estudios del Curso ECM (27 de diciembre de 2017). Recuperado de <https://goo.gl/E56tCw>

En definitiva, esta comunicación pone de manifiesto la importancia de implementar cursos on-line, con criterios de calidad e instrumentos de evaluación adecuados, tanto para el autoseguimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como para la investigación de la eficacia del proceso didáctico diseñado. Este sistema de evaluación, correctamente aplicado, permite comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos, perfectamente definidos en la Guía de Estudios del Curso ECM (Véase Figura 5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, R. (2009). Enfoque didáctico para la interculturalidad. En A, Medina y F. Salvador (Coord.), *Didáctica General* (pp. 389-412). Madrid: Pearson Pentice Hall

Arroyo, R. y Gutierrez-Beaños, C. (2013). Instrumentos para evaluar competencias escritoras multilingües. *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación en Discapacidad e Interculturalidad*, 2(7), 67-86

Creative Commons (23 de noviembre del 2014). *State of the commons 2016*. Recuperado de <https://creativecommons.org/>

Fernández-Lancho, E. y Brao, D. (2017). Diseño de un programa para la enseñanza de la escritura on-line en la modalidad OCW. En R. Arroyo, M. Fernández, C. Holgado y T. Lara. (Eds), *Investigación en la Enseñanza de la Escritura*. (En prensa)

Fox, D, J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa



- Fundación Universia (20 de diciembre del 2017). *OCW Universia*. Recuperado de <http://ocw.universia.net/es/>
- Graham, S. & Harris, K.R (2005). *Writing better*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Massachusetts Institute of Technology. (16 de noviembre del 2014). *Open Education Consortium*. Recuperado de <http://ocw.mit.edu/index.htm>
- Open Education Consortium (1 de diciembre del 2014). *Open Education Consortium*. Recuperado de <http://www.oeconsortium.org/about-oc/>
- Reardon, K. A. (2015). Computerized Writing Assessment Technology: Business Law Students Weigh in on its Use in the College Classroom for Developing Workplace-ready Writing. *Computers and Composition*, 38, Part A, 32-44.
- Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: Modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador, (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales*. Procesos cognitivos (pp.15-44). Archidona:Aljibe



FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: ENTRE LAS EXPERIENCIAS DE VIDA Y LAS INVESTIGACIONES EN PROFUNDIDAD

VIGO ARRAZOLA, BEGOÑA¹, SORIANO BOZALONGO, JUANA², DIESTE GRACIA,
BELÉN³

Universidad de Zaragoza, España
¹mbvigo@unizar.es, ²jsorboza@unizar.es,
³bdieste@unizar.es,

Resumen. El trabajo que se presenta enfatiza la importancia de la formación crítica del profesorado para una escuela inclusiva a través de una investigación etnográfica llevada a cabo con estudiantes de maestro de educación primaria y de educación infantil y de secundaria. El objetivo es dar a conocer y explicar cuáles son las representaciones de los estudiantes acerca de las prácticas educativas de inclusión o exclusión y cuáles son los efectos que tienen lugar durante el proceso de formación inicial a través de los distintos cursos y de las distintas asignaturas. El estudio basado en métodos etnográficos se lleva a cabo a través del análisis de historias de vida de los estudiantes, la observación participante, y conversaciones informales, realizadas por los profesores y profesoras de distintas asignaturas con los estudiantes en la titulación de maestro. Los resultados muestran cómo los estudiantes construyen conocimiento y se hacen conscientes del sentido y del significado de unas prácticas educativas que promueven la participación y el aprendizaje de todos los alumnos cuando desde las asignaturas de formación inicial de profesorado se conectan las experiencias de los estudiantes con el contenido de dichas asignaturas. Más específicamente, se identifica el valor de la reflexión conjunta entre los estudiantes, sus experiencias y los profesores para la comprensión de una práctica educativa para todos. El estudio destaca el sentido de los procesos de interacción y de desarrollo profesional que se generan entre los implicados en una escuela inclusiva.

Palabras clave: formación de profesorado, inclusión, biografía, etnografía.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En un contexto en el que los servicios de educación han sido transformados en una dirección neoliberal, las políticas de mercado destacan la inclusión como un aspecto destacado en una educación de calidad y consecuentemente la necesidad de cambio en las prácticas de los profesores. En este marco, las prácticas inclusivas constituyen un reto y la inclusión se ha constituido como uno de los pilares básicos de la formación inicial de profesorado. Sin embargo, la inclusión se presenta como un tema controvertido y complejo cuando los efectos de este Nuevo Mercado, en términos de participación, justicia y equidad, parecen ser contradictorios en las políticas y prácticas educativas y en la sociedad, incluso en los países que tradicionalmente han sido vanguardia de justicia y equidad en educación (Beach, 2017).

Las prácticas de educación inclusiva han sido interpretadas de maneras muy diferentes en la política educativa y en la literatura. El análisis llevado a cabo por diferentes autores muestra la ambigüedad y las contradicciones de las políticas y de las prácticas que se denominan inclusivas (Beach et al, 2013; Dyson, 2010; Hardy y Woodcock, 2015; Loreman, 2017; Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger, 2008; Vigo y Dieste, 2017), llegando a ser muy diferentes entre sí. Un claro ejemplo de esta ambigüedad se puede ver en la versión inglesa del artículo de Dyson (2010), en relación con los estudios sobre inclusión. Su análisis muestra las diferencias cuando un grupo de estudios interpretan la educación inclusiva en relación a la integración de las personas con discapacidad o en relación con una comprensión más amplia en la que se enfatiza la diversidad de todos los alumnos, sentido que a menudo se refuerza en la política educativa actual; un segundo grupo de estudios, señalados por el mismo autor, refuerzan el significado de la educación inclusiva vinculado a la eliminación de barreras que impiden la participación y aprendizaje de todos los alumnos, reforzando de este modo las bases de movimientos de eficacia y mejora de la escuela (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Un tercer grupo de estudios interpretan y estudian las prácticas de educación inclusiva de forma natural en los contextos educativos, subrayando las prácticas que responden a las necesidades de cada contexto desde las experiencias particulares (Allan, 2006; Slee, 2012). Un ejemplo de contradicciones en torno a la educación inclusiva se presenta en estudios como Beach et al (2013) o Vigo y Dieste (2017) cuando es posible identificar prácticas inclusivas en un contexto de exclusión. De acuerdo con Allan (2006), Slee (2012) y Beach (2017) en este trabajo se interpreta el concepto de educación inclusiva dentro del contexto de educación para la justicia social y la democracia y en relación con todos los estudiantes, frente a una perspectiva individualista centrada en grupos específicos.

En esta línea, para poder contribuir al proceso de formación de profesorado que atiende a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, parece importante reforzar la atención a la heterogeneidad de forma natural desde la escuela, superando perspectivas individualistas centradas en los alumnos con necesidades educativas especiales, o perspectivas, a veces forzadas cuando no artificiales, basadas en modelos de eficacia y mejora que tratan de 'eliminar barreras' sin considerar situaciones naturales y contextualizadas particulares. En este estudio se subraya el sentido y el significado de



una educación inclusiva como una cuestión ética, integrada en la profesión de maestro, en relación con el compromiso y la actitud hacia la educación (Darling y Hamond, 2006; Escudero, 2012; Loreman, 2017)

Diferentes estudios de todo el mundo han encontrado que el compromiso y la actitud de los maestros hacia la inclusión pueden verse influenciadas por sus experiencias educativas (Hardy y Woodcock, 2015) y que la actitud y el compromiso tiende a mejorar con la formación intencionada de los futuros maestros para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (Killoran, Woronko y Zaretsky, 2014; Vigo, Soriano y Julve, 2010; Vigo y Soriano, 2014), después del desarrollo de prácticas y experiencias que promueven la inclusión. Sin embargo, estas evidencias son contradictorias cuando los estudiantes que llegan al cuarto curso de Maestro, tras haber cursado materias de ‘atención a la diversidad’, y tras su experiencia en ‘prácticas escolares’, muestran interpretaciones de la educación inclusiva próximas a las creencias y valores de la enseñanza y el aprendizaje centradas en el individuo, próximos a los que ellos han experimentado como estudiantes a lo largo de sus vidas (Darling Hamond, 2006; Vigo, Soriano y Julve, 2010). Sus creencias difícilmente cambian, señala Adamson (2012), si no se les ofrecen experiencias que desafíen su validez. En este sentido, de acuerdo con nuestros estudios y con las revisiones de la literatura en este campo parece que hay una necesidad de conocer más sobre la relación entre las experiencias educativas de los docentes o lo que es lo mismo los saberes docentes, la formación de profesorado y la inclusión.

Desde esta perspectiva, la formación inicial del profesorado puede ser una práctica generatriz en la que las experiencias de los estudiantes junto a la reflexión, la investigación y la producción de conocimiento sean características propias de la formación y de la profesión de maestro, haciendo de ellas una actitud. Prácticas de estas características podrían capacitar a los futuros profesores (Beach, 2017; Coffey, 2010) a comprender la educación inclusiva desde una perspectiva natural (Adam, 2006; Slee, 2012). De este modo, los *saberes docentes* o el conocimiento pedagógico de los estudiantes desarrollado y construido por sus experiencias como aprendices (Rockwell, 2009) invita a considerar las biografías personales y las trayectorias personales como puntos de partida en el proceso de formación de profesionales en una escuela para todos.

Los etnógrafos de la educación proponen atender a la construcción de saberes docentes adquiridos a través de la experiencia cotidiana y los procesos de reflexión asociados (Ernst-Slavit y Poveda, 2011; Rockwell, 2009). La enseñanza se interpreta como una práctica que se va construyendo en los diferentes espacios, frente a una práctica didáctica preestablecida, y también el conocimiento de los docentes es visto diferente de unos a otros en función de sus experiencias y perspectivas.

En este trabajo, las expectativas se centran en la atención a los saberes docentes como un marco de referencia para avanzar hacia la transformación del conocimiento de nuestros estudiantes de maestro. Esta perspectiva de los saberes docentes nos sirve para enmarcar teóricamente la investigación etnográfica en contextos donde profesores de la universidad y estudiantes presentan variedad de antecedentes y experiencias culturales





en un intento de identificar las creencias de los estudiantes, y el impacto de la formación en su comprensión de la educación inclusiva.

OBJETIVOS

Este estudio busca explorar los cambios en los saberes de los estudiantes de maestro y profesores de educación secundaria sobre las prácticas y significados de educación inclusiva desde una perspectiva fundamentada. Nuestras expectativas están en relación con estudios anteriores (Vigo, Julve y Soriano, 2010; Vigo y Soriano, 2014) en los que los estudiantes que reciben formación sobre prácticas de educación inclusiva experimentan importantes cambios en la forma de ver y entender las prácticas de atención a la diversidad.

Se pretende conocer cuáles son las representaciones de la inclusión que tienen los futuros docentes que se encuentran en diferentes etapas de su formación inicial, a través de datos sistemáticos de las transformaciones de experiencias iniciales a partir de la interacción con otros y con el conocimiento teórico sobre el tema. La intención final es contribuir a una formación crítica basada en la reflexión y en la investigación que incorpore la investigación en el proceso de formación atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes. Los objetivos en esta presentación son describir las perspectivas que toman como referencia, mostrar cómo esas perspectivas sirven para avanzar hacia la comprensión de la educación inclusiva y subrayar qué ocurre en el proceso de interacción que se genera a través de la formación.

DESARROLLO

Método

La historia de vida (Denzin, 1989) y la etnografía (Hammersley, 2018) a través de la observación participante y las conversaciones informales y los correos electrónicos se utilizan en este estudio diseñado para llevar a cabo durante 9 meses. Las historias de vida de los estudiantes y nuestras observaciones en el aula fueron datos importantes en este estudio. Los investigadores tienen diferentes experiencias en el tiempo de investigación etnográfica, como observadores de aula, y como docentes.

Participantes

El estudio, en proceso, es llevado a cabo con estudiantes de las siguientes asignaturas en las Titulaciones de Maestro Educación Primaria y Maestro Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. (50) 'La Escuela de Educación Infantil' 3er curso del Grado de Maestro de Educación Infantil; (60) 'Procesos'. curso de Máster de Educación Secundaria.; (60) 'Innovación en la Escuela Inclusiva'. Grado de Maestro de Educación Primaria, mención de Pedagogía Terapéutica.



Proceso

A lo largo de las asignaturas, los estudiantes desarrollan individualmente un relato a modo de historia de vida sobre sus experiencias vinculadas a la inclusión o a la exclusión. Paralelamente, durante todo el periodo en el que se imparten las asignaturas, diferentes actividades son desarrolladas en cada asignatura para que los estudiantes puedan avanzar desde sus intereses particulares. A continuación se detalla el procedimiento común y diferenciado que se sigue en las distintas asignaturas.

1. Selección y descripción de una experiencia vivida que consideren inclusiva. Se señalan implicados, centro/aula. (Ubicación, tamaño, tipo de población –profesores, alumnos, familias-, objetivos prioritarios).
2. Justificación con el apoyo de lecturas facilitadas que ellos mismos seleccionan.
3. Presentación de experiencias en las clases, análisis y reflexión conjunta de significados.
4. Observación participante y conversaciones informales sirven para recoger y contrastar información.
5. Análisis de la información mediante la revisión de notas de campo y las historias de vida de los estudiantes.
6. Durante el proceso, el análisis de los distintos significados se integran en el proceso de interacción entre estudiantes y profesores.

Análisis de los datos

Utilizamos un enfoque basado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) para generar teoría a partir de las historias de vida y los datos de observación. Durante un primer momento del estudio se revisaron las primeras historias de vida, identificando los núcleos clave. Posteriormente, durante el proceso se iba analizando la información procedente de las observaciones. Durante el proceso se identificaban los núcleos fundamentales en relación con la educación inclusiva que iban construyendo los estudiantes. Dentro de estos amplios núcleos se presentaban temas recurrentes sobre las creencias en torno a la educación inclusiva.

Al comparar los datos de las historia de vida con su justificación apoyada en fundamentación teórica esta era contrastada con la información recogida a través de la observación participante. A veces eran llamativas la intervenciones de algunos estudiantes que reforzaban el sentido de crear clases por niveles, diferenciadas y a la vez homogéneas.





RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Uno de los resultados que es importante destacar está en relación con los cambios que muestran los estudiantes de distintos cursos en su representación de la educación inclusiva pasando de una situación en la que destacan su dificultad para identificar experiencias inclusivas, la tendencia a centrarse en experiencias relacionadas con alumnos que presentan necesidades educativas específicas y la representación de experiencias que muestran una educación inclusiva de forma natural. Estos cambios se aprecian de forma más específica entre los estudiantes de 4º curso de Maestro de Educación Primaria.

Silencios en torno a la inclusión

Los estudiantes tanto de Infantil como de Primaria y Secundaria, en su mayoría expresan no haber tenido ninguna experiencia personal ni grupal en su trayectoria escolar relacionada con la educación inclusiva. Es como si todas sus experiencias en la escuela hubieran sido de éxito completo o de fracaso generalizado desde el punto de vista de la atención a las diferencias presentadas por los alumnos en un aula. Cuando se les solicita a los estudiantes que escriban acerca de sus experiencias es frecuente escuchar comentarios como ‘yo no he tenido ninguna experiencia’, ‘en mi clase no había alumnos con dificultades’ ‘¿es cuándo...?’. El significado de inclusión parece no estar claro entre los estudiantes de los distintos grupos. La alarma es mayor cuando esta situación se presenta entre los estudiantes del 4º curso de Educación primaria en la Mención de Pedagogía Terapéutica.

Qué educación inclusiva es la atención educativa centrada en las necesidades específicas de apoyo educativo

Cuando se analizan los textos y a través de las observaciones llevadas a cabo en las clases, es frecuente identificar la tendencia a destacar como experiencias inclusivas la atención educativa centrada en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo dentro del aula ordinario o fuera.

Diferentes ejemplos entre los estudiantes de Educación Secundaria muestran una perspectiva de Educación Inclusiva centrada en las necesidades específicas.

Durante la ESO, fui a clase con un niño con autismo. Todos los días trabajaba con él la orientadora del centro, y los materiales y libros que utilizaban no eran los mismos /.../ En EP tenía un compañero de etnia gitana más mayor que nosotros, aunque venía a nuestra clase. Recibía clases de apoyo en varios asignaturas porque tenía un desfase curricular importante (Alumna MS).

Entre los estudiantes de Educación Infantil, en una asignatura que se imparte en el curso 3º, ‘La Escuela Infantil’, los estudiantes igualmente hacen hincapié en las necesidades de uno de los alumnos cuando señalan:



Dentro del alumnado se encontraba un alumno con Trastorno del Espectro Autista. Generalmente era tomado como un alumno más de clase y realizaba las mismas tareas que el resto con ciertas adaptaciones y ayudas necesarias”

Esta representación de la Educación Inclusiva centrada en necesidades individuales de determinados alumnos es también identificada entre los estudiantes de 4º curso. Hay estudiantes que mantienen una tendencia fuertemente enraizada en el significado de educación inclusiva centrado en los alumnos con necesidades específicas. Un ejemplo es una estudiante explica su experiencia en la escuela, cuando tenía doce años, desde la adaptación realizada a una alumna frente a la homogeneización del resto de los compañeros.

En el año 2005. Yo empecé el curso escolar como todos mis compañeros, alrededor del 7 de septiembre, /.../. Siempre me acordaré de cuando el profesor entró a la clase del brazo de una nueva alumna con discapacidad visual. /.../Todas las actividades se adaptaban para ella. Cuando empezábamos las clases de lengua, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales ella tenía unas hojas escritas en braille /.../. Todas las actividades eran adaptadas para que ella pudiera participar con nosotros.

Otra estudiante explica como idea de educación inclusiva su experiencia en prácticas escolares en un aula, justificando la necesidad de diferenciar las tareas homogéneas para todos los alumnos exceptuando a estos alumnos.

Mi experiencia fue en un grupo con alumnos de diferentes capacidades, distintas nacionalidades y diversas necesidades educativas específicas. Uno de los alumnos está diagnosticado con TDA y el otro con TEL, lo que supone que tenga muchas dificultades en casi todas las áreas del currículo /.../ Podemos ver cómo estos niños no participan activamente en la rutina del aula y no pueden seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros, ya que no existen apenas adaptaciones para ellos. La labor de la docencia es tarea de la profesora y o cuenta con la ayuda de ningún auxiliar, o resulta muy difícil que estos dos niños participen.

Respondiendo a las necesidades de todos en el aula y en la escuela

A lo largo del desarrollo de las asignaturas, los silencios y las representaciones de la educación inclusiva centrada en necesidades específicas se fueron cuestionando y fueron objeto de reflexión entre los propios estudiantes y con las profesoras. Un ejemplo se presenta cuando una estudiante explica su propia experiencia en España.

Yo venía de Ucrania y para que los demás niños pudieran conocerme más, la tutora me ayudó a contar cosas de mi cultura y mi país. Un día por ejemplo ejercí como profesora de ucraniano para enseñar a los demás palabras sueltas. También traía libros y canciones en ucraniano y un día hicimos una merienda. Todos participaban a pesar de las diferencias de edad, origen, costumbres, tradiciones, en definitiva, fue todo un éxito





Liderando investigación y prácticas inclusivas

/.../ Una vez juntos todos los miembros del grupo, la profesora repartió una hoja a cada grupo. En esta hoja estaban escritos varios “retos”.

Es especialmente entre los estudiantes de 4º curso cuando los comentarios de los propios estudiantes cuestionan el sentido de una educación inclusiva con alumnado identificado con necesidades específicas de apoyo educativo. Comentarios como “¿eso es inclusión?”, “¿cuál es entonces la diferencia con la integración?” fueron objeto de discusión, reflexión y fundamentación a través de distintos artículos facilitados por parte de la profesora en ocasiones y buscados por los estudiantes en otros casos. Ejemplos de investigaciones en profundidad sobre situaciones de educación inclusiva desde una perspectiva natural de respuesta a las necesidades de todos los alumnos y no solo a aquellos que se encuentran en el grupo de los ‘diagnosticados’, que orientan el desarrollo de los distintos estudiantes servían para facilitar otras experiencias a los estudiantes.

En este contexto fue posible observar importantes cambios a lo largo del proceso que ejemplifican otras formas de entender la inclusión cuando refieren a lo largo de conversaciones informales o reflexiones escritas estrategias que justifican otras formas más avanzadas de entender la educación inclusiva.

Nos encontramos ante un aula con niños de primero y segundo y tercero de primaria, es decir, un aula de multinivel. En el aula observamos que se trabaja el currículo en torno al área de matemáticas a través de “ir a la compra”. Los alumnos tienen que realizar tareas matemáticas para poder ir a la compra y para poder vender productos. Según Escudero (2012) en la enseñanza inclusiva se consideran lo que saben y sus intereses, se conecta con sus vidas. En las clases los alumnos no sólo reciben información, sino que la comprenden y ... A través de una metodología natural y activa, los alumnos conectan con lo que ocurre a su alrededor fuera del aula. /.../ Currículo y capacidades del alumnado están presentes en el funcionamiento. La creatividad unida con los contenidos de las áreas fomenta la educación inclusiva (Chappell y Craft, 2011). En esta situación se fomenta la participación del alumnado porque avanzan desde su nivel, viven experiencias a las que dan un significado por estar contextualizadas, y todas las respuestas son correctas. La participación promueve la energía creativa, y esto afecta a la unión entre el alumno y el profesor y entre los dos revisan y reformulan el aprendizaje, hay una construcción entre ambos (Vigo y Soriano, 2014).

La relación teoría-práctica en este contexto ha sido uno de los pilares en la formación de los estudiantes, conectando siempre la experiencia en la escuela y la experiencia en la universidad. Las interacciones llevadas a cabo en ambos contextos han servido para sensibilizar a los futuros profesionales de la educación del sentido del análisis, de la indagación y del contraste con ‘otros’, desde una interacción que destaca lo que Freire identifica como concientización.

Los pequeños cambios que se realizan en el aula no pueden ser solamente intuitivos, la necesidad de analizar distintos documentos y contrastar la información con la realidad nos ha ayudado a poder realizar propuestas fundamentadas.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis llevado a cabo se considera de interés centrar la discusión en dos cuestiones. La primera se refiere a la representación de la educación inclusiva desde una perspectiva individualista frente a una perspectiva de justicia y equidad para todos. La segunda se refiere a la formación inicial de profesorado centrada en el valor de las experiencias de los estudiantes, conectada con el valor de la investigación frente a una perspectiva informativa externa y jerárquica de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, B. (2012). Erratum to “International comparative studies in teaching and teacher education” [teach. teach. educ. 28 (2012) 641–648]. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1070
- Allan, J. (2006). The Repetition of Exclusion. *International Journal of Inclusive Education* 10 (2–3), 121–133.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history, *Educational Review*, 69, 620-637.
- Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A. & Öhrn, E. (2013). Complexities and contradictions of educational inclusion—A meta-ethnographic analysis. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 254-268.
- Chappell, K. y Craft, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces. *Educational Research*, 53 (3), 363-385.
- Coffey, H. (2010). “They taught me”: The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335- 342
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park, Sage Publications, Vol.17.
- Ernst-Slavit, G., & Poveda, D. (2011). Teacher knowledge and minority students: The potential of saberes docentes. *Pedagogies: An International Journal*, 6(1), 1-15.
- Escudero J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Hammersley, M. (2018) What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17,





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education* 19 (29), 141-164.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. Curriculum and Pedagogy . Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales. *Perspectivas*, XXXVIII (1). *Prospects* 38:65-76.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vigo, B. & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*,7(1), 30-45.
- Vigo, B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar, *Aula Abierta*, 46, 25-32.
- Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 69(24,3), 147-165.



FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL MUNICIPIO DE ARMENIA, QUINDÍO – COLOMBIA, EN TORNO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

CASTELLANOS LÓPEZ, ANGÉLICA DEL ROSARIO¹, MARTÍN CILLEROS, MARÍA VICTORIA², SÁNCHEZ-GÓMEZ, MARÍA CRUZ³

Universidad de Salamanca, España.

¹arcastellanos@uniquindio.edu.co, Colombia

²viquim@usal.es

³mcsago@usal.es

Resumen. Armenia (Quindío, Colombia) no registra antecedentes de estrategias de formación continuada de docentes sobre inclusión escolar, en orden a la meta de Educación Para Todos. En Colombia, la formación del profesorado, poco o nada cambió a raíz de las legislaciones integradoras. No habiéndose logrado el posicionamiento de la Integración Escolar, se dio un salto entre esta y la inclusión Educativa. El trabajo presenta la investigación realizada sobre la percepción de los niveles de importancia y formación sobre inclusión, basada en la información de 188 docentes de Instituciones públicas de Educación Básica. Previa adaptación y validación del cuestionario NEFTUIN (Balbás, 1991), el análisis de los datos permitió identificar un contraste significativo entre el nivel de importancia (medio alto) que los docentes asignan al conocimiento y su nivel de formación (medio bajo), con dispersión en el comportamiento de las respuestas. Factores como fechas, horarios, lugar, organizadores, temáticas no pertinentes y perfil de los dinamizadores, constituyen detonantes de no participación, concluyendo que los docentes necesitan programas de formación bajo un enfoque inclusivo para desarrollar habilidades y competencias y generando conocimiento profesional compartido, sobre aspectos organizacionales, de funcionamiento, coordinación y trabajo colaborativo en la utilización de los recursos y en las prácticas educativas.

Palabras claves: Inclusión Escolar, formación docente, trabajo colaborativo, Latinoamérica.





INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa conlleva la adaptación de las instituciones a las formas de aprendizaje de los estudiantes, ayudando a transformar los centros escolares para que todos los alumnos tengan oportunidades equiparables y de calidad, garantizando el derecho inalienable de toda persona al desarrollo pleno de su personalidad, objetivo principal de todos los sistemas educativos (Echeita, 2017), consiguiendo que sean una extensión de una sociedad inclusiva. La inclusión es un proceso de búsqueda continuada de procedimientos que permitan convivir con la diversidad, respondiendo y aprendiendo de ella (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro, 2014).

El proyecto de una educación más inclusiva supone necesariamente que todos los agentes implicados mantengan una relación activa y positiva, pese a lo complejo, y muchas veces éticamente controvertido, que llega a ser dicha vinculación (Simón, Giné y Echeita, 2016), donde el profesorado asuma la responsabilidad de todos los alumnos, sin delegar en especialistas que se dediquen a determinados tipos de necesidades (Simón et al., 2016). La inclusión, conlleva así, un cambio en las responsabilidades del docente, al igual que en las habilidades necesarias para atender al alumnado (Schwab, Holzinger, Krammer, et al., 2015), por ello la formación inicial y continua de los profesores, juega un papel clave en el fortalecimiento de las competencias necesarias para la implementación de prácticas inclusivas (Ainscow, 1994; Matovic y Spasenovic, 2016). Esta ha sido una de las recomendaciones más recurrentes a lo largo de los distintos Foros y convenciones sobre Educación Para Todos (EPT) (López-Torrijo y Mengual, 2015).

En este orden de ideas, el trabajo que se presenta a continuación aborda la situación en el ámbito educativo de un sector oficial del municipio de Armenia (Quindío, Colombia), de una de las variables esenciales, entre muchas otras, cuando se trata de dirigir las propuestas de educación hacia la construcción de escuelas inclusivas (Saiz Linares, Susinos y Ceballos, 2016), la formación del profesorado.

OBJETIVOS

El propósito ha sido identificar el nivel de importancia que tiene para ciento ochenta y ocho docentes del sector oficial del municipio de Armenia, tener información sobre aspectos relacionados con la inclusión educativa, concretamente respecto a las políticas y conocimientos generales sobre su legislación a nivel mundial y en Colombia, en particular, la adaptación de la enseñanza, la evaluación y el diagnóstico, las relaciones y cooperación en el aula, autoevaluación y desarrollo profesional. Igualmente, se pretende identificar el nivel de conocimiento que los docentes, objeto del estudio, consideraban tener sobre las variables indicadas y cuáles sus preferencias con respecto a su participación en actividades de formación sobre el tema de inclusión en particular.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se seleccionó la población objeto de estudio, aquellos docentes vinculados a las instituciones de educación básica del sector oficial del municipio de Armenia, y una vez aprobadas las solicitudes pertinentes, tanto por parte de los rectores de las instituciones educativas como de los participantes en el estudio, se comienza la recogida de datos de forma presencial. Se encuestaron a 188 docentes, pertenecientes a la muestra de 12 instituciones educativas, de una población total de 29.

El instrumento utilizado para dar cumplimiento al propósito de la investigación, ha consistido en el cuestionario NEFTUIN (Balbás, 1991), realizando previamente una adaptación del cuestionario, en la redacción y gramática conforme a las características del contexto, y añadiendo los ítems que permitieran recoger toda la información necesaria y pertinente en coherencia con los propósitos de la investigación. La validación del instrumento se desarrolló mediante la valoración del grado de intensidad de los ítems, realizada por profesionales competentes en el tema, pedagogos y especialistas en el área de educación especial.

Dicho cuestionario está estructurado en tres apartados (A, B y C) independientes, que pueden ser aplicados de forma aislada dependiendo de los propósitos que se persiga alcanzar. Para efectos de la investigación se aplicó en su totalidad. El apartado A recoge datos demográficos y profesionales, como años de experiencia, tipo de vinculación con el centro, etapa y área en la que desempeña la labor, número de estudiantes promedio que atiende, presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales (n.e.e.) en su grupo, entre otras. El apartado B está formado por 40 ítems, tipo Likert, en cada uno de los cuales se pregunta por la importancia que los docentes, desde su rol, dan al conocimiento de las dimensiones de la inclusión escolar, pudiendo elegir desde nada importante, poco importante, indiferente, importante o muy importante; así como el conocimiento que afirman tener sobre la mismas (ninguna formación, poca formación, aceptable, buena formación o muy buena formación), teniendo en cuenta seis dimensiones: conocimientos generales relacionados con la inclusión y la enseñanza a nivel global; adaptación de la enseñanza; evaluación y diagnóstico; relaciones y cooperación entre la comunidad educativa; y autoevaluación y desarrollo profesional. Finalmente, en el apartado C se recogen las preferencias relacionadas con las actividades de formación permanente, donde los docentes deben elegir su grado de acuerdo, en formato Likert, sobre una serie de afirmaciones que se les presenta acerca de su asistencia a actividades de formación, lugar y motivo para su realización, propósito al que deben dirigirse, motivo de rechazo, entre otras.

Posteriormente se procedió al análisis de los datos mediante el programa de análisis estadístico SPSS, que proporcionó el perfil de los docentes y el análisis de los niveles de importancia, formación, la incidencia del género y preferencias para participar en actividades en torno a la inclusión educativa.





EVIDENCIAS

De acuerdo a la información recogida mediante el NEFTUIN, se obtuvo los resultados que se presentan a continuación.

El perfil de los docentes participantes

Entre los docentes hay un predominio de participación del sexo femenino, con edades comprendidas entre 31 y 60 años y con una experiencia en el ejercicio de su rol entre 6 y 10 años. Un 36,9% manifiestan una formación a nivel de postgrado (especialización). El 34,1% de los participantes ejerce su rol docente en nivel de educación básica secundaria, particularmente en los grados 6° a 9°; en propiedad del cargo en un porcentaje población de 72%, con dominio específico de conocimiento en orden descendente de las áreas de español, matemáticas e inglés y con experiencia en los diversos niveles de educación, concentrada en el 54,9 % de la población.

Suelen ser responsables, en un 40% de la población, de la atención de 31 a 35 estudiantes por grupo. El 90,6% de la población en su práctica pedagógica interactúa con estudiantes con necesidades educativas especiales (n.e.e.), derivadas por diversos tipos de discapacidad y con relación directa entre 1 y 5 estudiantes con n.e.e. en su aula en un 92,5%.

El 78,8% de la población manifiesta tener experiencia en participación en actividades de formación sobre integración y/o inclusión.

Análisis de la variable conocimientos generales

Respecto del nivel de formación de los docentes sobre la dimensión de conocimientos generales, la información analizada indica la presencia de una formación de nivel medio. Se refleja un contraste entre el nivel de importancia que los docentes asignan al conocimiento valorado en la dimensión y su nivel de formación, observándose dispersión en el comportamiento de las respuestas dadas por la población participante. Al realizar la prueba Chi Cuadrado de Pearson, con el fin de evaluar la asociación o no (dependencia), se identifica la existencia de una relación de dependencia estadísticamente significativa entre el nivel de importancia y el nivel de formación en la misma variable. Según la correlación de Spearman, esta se define como positiva débil; la importancia en los conocimientos generales también se relaciona con la formación en adaptación de la enseñanza ($\chi^2=1079,945$, $p < 0,05$) y la formación en las relaciones y cooperación con la comunidad ($\chi^2=908,732$, $p < 0,05$) con una correlación débil positiva y no se encuentra una relación estadísticamente significativa con la formación en evaluación y autoevaluación.

Realizando una comparación entre el comportamiento de la población por sexos, para el nivel de importancia y formación que los participantes afirman tener con



relación a conocimientos generales, la población femenina con datos validos equivale a 105 mujeres y la masculina a 79 hombres.

Se identifica respecto al nivel de importancia, que la mitad de la población para el caso del sexo femenino se encuentra a una puntuación un poco más alta que para el masculino, caso contrario ocurre con el nivel de formación, aunque existe afinidad entre el comportamiento de ambos sexos. Se destaca que, para el nivel de formación, las puntuaciones normales tienen mayor cobertura a valores inferiores que lo que ocurre con la importancia que asignan los docentes.

Análisis de la variable adaptación de la enseñanza

El análisis de esta dimensión indica que la formación tiene un nivel medio y con un comportamiento más variable que la asignación de importancia. Al realizar la prueba *Chi Cuadrado* de Pearson se identifica la existencia de una relación de dependencia estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en la misma variable ($\chi^2= 836,892, p < 0,05$), la relación es positiva y débil según la correlación de Spearman; la importancia de la adaptación de la enseñanza se relaciona al igual con la formación en los conocimientos generales ($\chi^2= 931,712, p < 0,05$) y la formación en las relaciones y cooperación con la comunidad ($\chi^2= 793,360, p < 0,05$) con una correlación débil positiva, por otra parte no se encuentra una relación estadísticamente significativa con la formación en evaluación de la enseñanza y autoevaluación.

Para el caso de la comparación entre el comportamiento de hombres y mujeres para la variable nivel de adaptación, se observa que la mitad de la población de sexo femenino se encuentra a una puntuación un poco más alta que el género masculino, aunque se observa un comportamiento bastante afín entre ambos sexos.

Análisis de la variable evaluación y diagnóstico

Esta dimensión hace referencia a la identificación de las dificultades de aprendizaje, la aplicación de técnicas diferentes de recolección de datos, la elaboración de informes sobre el desarrollo de los estudiantes, la interpretación y evaluación del proceso de inclusión, la interpretación de los informes realizados por otros profesionales, diseño y aplicación de pruebas, evaluación del contexto socioeconómico/cultural y la individualización de los procesos de evaluación.

Al observar la relación de dependencia a través de la prueba *Chi Cuadrado* de Pearson se identifica que no existe una relación estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en la dimensión evaluación y diagnóstico. La importancia que tiene, tampoco presenta una relación estadísticamente significativa con la adaptación de la enseñanza, la relaciones y la autoevaluación, aunque si se identifica una relación significativa con respecto a la formación en conocimientos ($\chi^2= 888,769, p < 0,05$).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

El nivel de importancia y formación que tiene el sexo masculino y femenino presenta afinidad en su comportamiento en esta dimensión.

Análisis de la variable relaciones y cooperación entre la comunidad educativa

Se observa que existe una relación de dependencia estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en las relaciones y cooperación ($\chi^2= 786,319$, $p < 0,05$), la relación es positiva aunque débil según la correlación de Spearman; la importancia dada a conocer sobre las relaciones y la cooperación también se relaciona con la formación en adaptación de la enseñanza ($\chi^2= 871,352$, $p < 0,05$) y la formación en los conocimientos generales ($\chi^2= 1080,536$, $p < 0,05$) con una correlación positiva débil; no se encuentra una relación estadísticamente significativa con la formación en evaluación y autoevaluación.

En la variable relaciones y la cooperación se encontró, al realizar un comparativo entre hombres y mujeres, que la mitad de la población de género femenino se encuentra en una puntuación ligeramente más alta que la del masculino respecto a la asignación de importancia a la variable.

Análisis de la variable autoevaluación y desarrollo profesional

Al observar la relación de dependencia a través de la prueba Chi Cuadrado de Pearson se identifica que no existe una relación estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en la autoevaluación. La importancia que tiene esta variable para los docentes tampoco tiene una relación estadísticamente significativa con la evaluación, las relaciones y cooperación, aunque si se identifica una relación significativa con respecto a la formación en conocimientos ($\chi^2= 876,237$, $p < 0,05$) con una muy baja intensidad y con relación a la adaptación de la enseñanza ($\chi^2= 797,128$, $p < 0,05$), con baja intensidad.

En la variables autoevaluación y desarrollo profesional se presenta similitud con el comportamiento de las variables anteriores respecto a las diferencia entre sexo y entre importancia –formación.

Análisis de las preferencias de capacitación del profesorado en torno a la inclusión

Sólo un porcentaje mínimo de docentes (9%) ha realizado una participación permanente en torno a la diversidad (Integración-Inclusión). Se identifica una participación ocasional a diversas actividades de formación en el 46,3% de la población. Respecto de las dificultades que se presentan para que los docentes no participen en las actividades de formación permanente que se ofertan eventualmente en el municipio de Armenia, se ubica en primer lugar, los horarios de realización (45,7%), seguido de los costos (36,2%).



De los datos indicados se puede inferir predisposición de los docentes a participar en actividades de formación permanente con preferencia de que estas se realicen en las instituciones en las que están vinculados, lo que se puede deber a su funcionalidad por horarios y tiempo de desplazamiento.

Por otra parte, el grupo más representativo porcentualmente en cada uno de los casos, ha expresado estar totalmente de acuerdo a que las actividades las orienten los profesores implicados en el proceso de inclusión (29,8%), los profesionales integrantes de equipos multidisciplinarios de entidades gubernamentales y ONG (37,2%), expertos del Ministerio de Educación (45,7%) y especialistas en la línea de educación especial (50%).

CONCLUSIONES

En relación a las diferentes dimensiones, se observa una asimetría con relación a los conocimientos generales, adaptación a la enseñanza, evaluación y diagnóstico, relaciones y cooperación con la comunidad, autoevaluación y desarrollo; con respecto al nivel de formación en todas las variables los docentes consideran tener una formación de nivel medio. Un porcentaje discreto (16%) de los docentes asignan un elevado nivel de importancia el hecho de conocer las generalidades de la perspectiva inclusiva, lo cual refleja la necesidad de impulsar estrategias orientadas a motivarlos a aproximarse al conocimiento de las políticas inclusivas de manera que puedan reconocer su importancia y analizarlas para poder incorporarlas a su práctica pedagógica.

La adaptación de la enseñanza, en el municipio de Armenia, no ha logrado ser ajena a las mismas dificultades a las que tuvo que hacerle frente el movimiento integrador. Como refirió en su momento Parrilla (1992), se observa la presencia de una resistencia por parte de los docentes a realizar adaptaciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje por considerarlas dependientes de un apoyo mayor del que tenían, circunstanciales con un nivel de formación “especial” que no poseían, y discrepantes con las necesidades de otros alumnos, además excesivamente costosas en cuanto a la inversión del tiempo requerido para realizarlas y sin embargo, no ver resultados significativos a corto y medio plazo.

Con relación a la valoración del nivel de importancia y nivel de formación en evaluación y diagnóstico, los participantes otorgan un nivel alto de importancia al hecho de conocer sobre los indicadores de dicha dimensión, identificándose un sesgo positivo y una concentración del 25,7% con la puntuación máxima lo cual permite inferir que hay desconocimiento significativo por parte de los docentes en los aspectos evaluados, como se refleja en la variabilidad de las puntuaciones asignadas al nivel de formación en las que no se registró una puntuación máxima.

De acuerdo a Díaz (2010), un docente competente en el mundo de la diversidad tendría que ser competente en la realización del diagnóstico de necesidades educativas y tratamiento de las mismas en el aula, atendiendo a las características individuales y





Liderando investigación y prácticas inclusivas

grupales de sus estudiantes, porque conocer y entender las particularidades de cada niño en una EPT, significa reconocer que todos tienen derecho a aprender, y que pueden hacerlo si se les proporciona la respuesta adecuada en medio de ambientes estimulantes para el aprendizaje y socialmente significativos.

El nivel de formación actual de los docentes en torno a la inclusión escolar no representa un factor contribuyente al posicionamiento del proceso de inclusión en las escuelas inclusivas en Armenia. Se requiere asignarle importancia, considerarlo urgente y necesario y tener conocimientos generales y específicos sobre la perspectiva inclusiva.

En definitiva muchas son las condiciones y políticas que tienen que alinearse para avanzar hacia la inclusión, una gran mayoría de circunstancias están vinculadas a capacidades que se pueden aprender a través de procesos de formación continua, asesoramiento y apoyo institucional (Echeita, 2017). En el caso de Armenia, la Secretaría de Educación Municipal juega un papel crucial a la hora de promulgar políticas y normativas para institucionalizar y financiar programas y proyectos de formación permanente del profesorado en torno a la inclusión escolar, con horarios pertinentes para aproximarse al alcance de las metas de EPT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, [V.O.: Special needs specials in the classroom: a teacher education guide. UNESCO, 1994].
- Balbás, M. J. (1991). Una aproximación a las necesidades formativas de todos los profesores ante la diversidad. En Zabalza, M.A. y Alberte, J. (Eds) *Educación especial y formación de profesores*. Santiago, Tórculo. pp. 149 -158.
- Díaz, F. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente, segunda edición*. Madrid: Educación
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Gutiérrez Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., & Jenaro Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 7(3), 186-201.
- Matovic, N., & Spasenovic, V. (2016). Teacher professional development in the field of inclusive education: The case of Serbia. *Journal of contemporary educational studies* 1, 38-53.
- Parrilla, M.A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación*. Argentina: Cincel, S.A.



- Saiz Linares, Á., Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2016). Teacher training for inclusive education—an experience from the university of cantabria. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 1010-1013.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 13(2), 237-254.
- Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.



FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN. DESDE LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE FORMACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL SERPI

GARCÍA GONCET, DANIEL

Universidad de Zaragoza, España
e-mail: dggoncet@unizar.es

Resumen. El presente texto presenta parte del proceso reflexivo y transformador desarrollado por el equipo docente y técnico en el que se encuentran inmerso los profesionales vinculados al Centro de Formación Laboral e Inserción Social SERPI (Zaragoza), impulsado por Fundación Picarral y dirigido a jóvenes con capacidad intelectual límite de entre 16 y 25 años. Centrando su atención en el proceso de autoevaluación iniciado en 2016 y actualmente en curso, expone sucintamente los rasgos fundamentales del propio centro que han sido identificadas por del equipo humano. Dichas características incardinan al centro formativo en un contexto mayor que, al tiempo que ayudan a situarlo, proponen el reto de trascenderlas como oportunidad para la mejora y la innovación en favor de una mayor capacidad de atención a la diversidad. La experiencia presentada viene a confirmar la pertinencia de la metodología comunicativa crítica para impulsar y sostener en este tipo de procesos de reflexión colectiva en busca de una mayor la inclusión. Junto a ello, también destaca la utilidad y validez del desarrollo de un asesoramiento pedagógico desde una dimensión que trasciende con mucho el análisis y atención a la situación o dificultad de cada estudiante de manera particular para, muy al contrario, propiciar una mirada global a la cultura y prácticas educativas del centro potencialmente transformadora.

Palabras clave: educación inclusiva, formación docente, capacidad intelectual límite, discapacidad ligera, inclusión sociolaboral.





MARCO TEÓRICO

Viñao señala que “la cultura escolar (...) estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002, p. 59). Por su parte y siguiendo a Barth (2002), podemos entender que la cultura del centro formativo es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el núcleo mismo de la institución. Dentro de este marco, de entre los elementos más visibles que conforman dichas culturas, destacan los actores y especialmente, el profesorado, por su relevante papel en la conformación de la cultura escolar (Viñao, 2002).

Actualmente existe dentro de la comunidad científica un amplio consenso en torno a que los procesos de innovación, renovación y mejora en el campo de la educación requieren, para ser efectivos, de la participación de sus protagonistas y, especialmente, de los docentes. Con ello se estaría en disposición de evitar que el profesorado acabase por imponer en la práctica su propia cultura (Escolano, 2000), posibilitando la transformación de la gramática escolar (Simón, 2016). Así, el resultado esperado de esta participación activa es la identificación y/o desvelamiento de aquellas características que dotan de identidad al propio centro educativo por parte del equipo. Este proceso supone una toma de conciencia sobre su propia cultura, la cual se expresa fundamentalmente por el modo en el que el equipo docente realiza sus funciones y, en especial, por los códigos implícitos que operan.

Este tipo de participación devine, casi de manera inmediata, en la puesta en marcha de un proceso de autoevaluación por parte del equipo educativo. Desde esta perspectiva, podemos entender la autoevaluación como un factor clave para el desarrollo de la calidad profesional del equipo docente y de los propios centros educativos. Lakerveld y Caals (2006) señalan tres motivos fundamentales por los que la autoevaluación puede ser considerada como elemento central para promover el cambio y la mejora de la práctica educativa, al tiempo que supone un incremento de su inclusividad. Estos son: las consecuencias “empoderantes” que la autoevaluación suele conllevar para el colectivo que la desarrolla; la constitución o refuerzo del sentido de pertenencia y compromiso entre las personas participantes que suele producirse; y finalmente, los propios efectos del diálogo producido entre las distintas partes implicadas visibilizando procesos y construyendo sentidos compartidos.

Dado que la promoción de la inclusión no es una mera innovación sino, muy al contrario, una cuestión de valores fundamentalmente, en el que los dilemas y los desacuerdos con parte inevitable del proceso de mejora; la metodología comunicativa crítica (Gómez et al., 2006) parece especialmente adecuada, pues promueve un proceso de indagación en un plano igualitario entre todas las personas participantes.



Este diálogo igualitario puede ser reforzado mediante el desarrollo del asesoramiento curricular (Parrilla, 1996), lo que permitiría enriquecer el proceso diálogo igualitario y reflexión colectiva con la introducción de contribuciones relevantes contrastadas por la Comunidad Científica Internacional. En este sentido, dicho diálogo puede resultar en actos de comunicación (Habermas, 1987), en los que el lenguaje se orienta a la construcción de acciones compartidas a partir de actos de entendimiento.

Finalmente, para dar cuenta del proceso y de la experiencia desarrollada hasta el momento, se ha seguido una metodología de carácter marcadamente cualitativo, aproximándose al estudio de caso que, de acuerdo con Goode y Hatt (1979), es una forma de organizar los datos, permitiendo que el objeto de estudio tenga carácter unitario. Así, para la recolección de datos se utilizó como técnica fundamental la observación participante, el diario de campo y las entrevistas, junto con la revisión bibliográfica y documental.

OBJETIVOS

La experiencia que presentamos esperaba facilitar la reflexión dentro del equipo docente y técnico vinculado al Centro de Formación Laboral e Inserción Social SERPI (SERPI, en adelante) en torno a sus prácticas cotidianas, cultura y política. Concretamente, se espera que esta experiencia –aún en curso– permita crear consenso entre los profesionales implicados sobre la identificación de posibles valores, políticas y/o prácticas coherentes con modelos homogeneizadores para, frente a ellos, seguir profundizando en la búsqueda de propuestas, dispositivos y articulaciones que fortalezcan la capacidad del centro de formación para responder a todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la lógica de la heterogeneidad (Pujolàs, 2004). En definitiva, se presenta la trayectoria desarrollada hasta el momento con la intención de provocar un proceso de mejora e innovación sistemático que, a su vez, suponga acercarse progresivamente a una mayor coherencia en la puesta en práctica de los principios de igualdad y diversidad, incrementando la inclusividad de su oferta formativa del centro educativo y aumentando la capacidad de atención personalizada, escucha y diálogo entre toda la comunidad.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Contexto.

SERPI está ubicado en el zaragozano barrio de El Picarral, en la margen izquierda. Se trata de una iniciativa ciudadana puesta en marcha en 1995, bajo el auspicio y cuidado de Fundación Picarral¹. Desde entonces, SERPI viene desarrollando una formación dirigida a la inserción social y laboral de jóvenes de entre 16 y 25 años con capacidad intelectual límite o discapacidad intelectual ligera en situación de vulnerabilidad

¹ Fundación Picarral es una entidad nacida del compromiso ciudadano del movimiento vecinal de la zona. Define misión como realizar una labor formativa y educativa de calidad que favorezca la inserción sociolaboral de personas –especialmente jóvenes– que por diferentes razones han quedado fuera de un proceso regular de integración social, siendo, además, una herramienta útil para el conjunto de la sociedad y promoviendo el ejercicio efectivo de una ciudadanía plena. Más información en www.fundacionpicarral.org





Liderando investigación y prácticas inclusivas

social. Es, por tanto, un centro formativo focalizado en la inserción sociolaboral y especializado en ofrecer una formación adaptada a las características de esta parte de la juventud en el ámbito de la fabricación mecánica. A lo largo de toda su trayectoria, la formación ofrecida no había gozado de reconocimiento oficial. Sin embargo, el pasado curso 2016/2017 el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón le concedió autorización para el desarrollo de un Programa de Cualificación Inicial (PCI) en “Fabricación y montaje” perteneciente a la modalidad de taller especial (Modalidad II), cuya duración es de dos cursos académicos. Junto con esta formación, SERPI continúa ofertando otras formaciones, destacando su Programa de Mejora y Refuerzo de Áreas Instrumentales.

SERPI está incardinado dentro del Programa de atención a personas con capacidad intelectual límite (Programa IL), a través del cual Fundación Picarral ofrece una atención integral a dichas personas. Este contempla desde posibilidades para una vida independiente a través de viviendas con apoyo (Viviendas Asistidas BALSAS), hasta el reconocimiento de los efectos positivos que el acompañamiento en gestiones de la vida diaria tiene para promocionar la autonomía (Programa En línea hacia la autonomía), pasando por la creación de opciones reales de empleo a través de Centros Especiales de Empleo (Arapack y Ceserpi). Esta ubicación y la estrecha comunicación entre las distintos componentes del Programa IL favorecen que SERPI tenga una visión global de la persona y se trabaje para su empoderamiento. Así, su ideario es contrario a una concepción de la formación (y práctica educativa) entendida como acción aislada.

SERPI cuenta con un equipo humano compuesto actualmente por ocho personas. Cinco de ellas conforman el equipo el docente², teniendo el 60% de este equipo una vinculación al centro formativo desde hace más de 12 años. Refuerza el equipo docente la persona que asume la responsabilidad sobre las prácticas laborales, también con una amplísima trayectoria en el centro formativo. Finalmente, SERPI cuenta el apoyo del renovado Departamento de Orientación de Fundación Picarral, que incluye los perfiles profesionales de pedagogo, psicóloga y trabajadora social. Su misión es apoyar y reforzar la labor socioeducativa del centro, ofreciendo orientación y asesoramiento sobre los procesos educativos y formativos, así como fortalecer la capacidad de atención personalizada a todo el estudiantado.

Entre 2010 y el fin del curso 2016/2017, 68 jóvenes con se han formado en sus aulas. Algo más del 20% siguen actualmente en formación. Así, la media de estudiantes anual está en torno a 25 estudiantes, mientras que la permanencia media se sitúa en los 3 años aproximadamente. La formación que ofrece trasciende la capacitación estrictamente laboral, lo que no ha significado merma alguna de la validez de la formación profesional ofrecida, pues cuenta con el respaldo del sector productivo: 30 jóvenes se han insertado laboralmente desde 2010, haciéndolo en casi el 90% de los casos de manera estable. SERPI ha alcanzado un alto nivel de inserción laboral, el 81% de los y las jóvenes que finalizaron su formación satisfactoriamente han logrado su inserción.

² La formación académica con la que cuenta es la siguiente: dos personas con una licenciatura en Psicología, una con diplomatura en Magisterio especialidad en educación especial, una con Técnico Superior en Animación Sociocultural y otra con FPPII en Mecánica.



Proceso de reflexión en curso

A partir de la decisión de Fundación Picarral de reforzar y fortalecer la atención que prestaba a los contextos más inmediatos en los que se encuentran las personas participantes en los distintos proyectos que impulsa, ofreciendo asesoramiento y orientación familiar, así como recursos destinados a cubrir necesidades básicas y urgentes; a inicios del curso 2015-2016 el equipo docente de SERPI, junto con miembros del Departamento de Orientación, comenzaron una reflexión conjunta sobre la relación del centro formativo con las familias, tutores y personas de referencia de los y las jóvenes en formación. Fruto de este primer momento de reflexión y trabajo conjunto, se consiguió elaborar una presentación sobre la experiencia de SERPI en relación con las familias de jóvenes con discapacidad³. Poco a poco y de manera natural, la reflexión se extendió a otras áreas, si bien de manera poco estructurada.

La decisión de solicitar autorización al Departamento de Educación, Cultura y Deporte para impartir el mencionado PCI en “Fabricación y Montaje” a finales del curso 2015/2016, hizo que fuese necesario un estrecho trabajo entre el equipo docente de SERPI y el Departamento de Orientación, especialmente a través de la figura de la coordinadora del centro formativo y el pedagogo. Junto a la identificación de los cambios necesarios a introducir para alcanzar dicha autorización y el reconocimiento oficial de las competencias adquiridas por el alumnado de SERPI, pronto se valoró la pertinencia de intensificar esa reflexión, reconociendo su potencial como proceso de mejora sistémica. La posterior concesión de dicha autorización no hizo más que reforzar esa percepción y, como ejemplo del asesoramiento curricular en desarrollo, desde el Departamento de Orientación se propuso la utilización de la Guía para la inclusión (Booth & Ainscow, 2015) como herramienta para articular ese diálogo iniciado. La utilización de la propia guía fue objeto de reflexión y se convirtió comunicación presentada en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE 2017 (García Goncet & Salvador Sánchez, 2017).

En la actualidad, este proceso sigue en marcha. Se desarrolla a través de la creación de espacios para el diálogo con la participación de todo el equipo docente y las personas miembros del Departamento de Orientación, asumiendo estas últimas la dinamización de las sesiones, junto con la propia labor de asesoramiento pedagógico. Destacan también los momentos de comunicación directa entre la coordinación de SERPI y la persona que asume el asesoramiento pedagógico, si bien todos los “resultados” de este diálogo son siempre devueltos y contrastados con el resto del equipo, a fin de garantizar que son compartidos, así como su rigor y validez. A continuación presentamos algunos de estos resultados, evidencias con las que esperamos probar la eficacia de la metodología seguida y el impacto positivo del asesoramiento pedagógico implementado.

3 La presentación se realizó en las XXXVII Jornadas Nacionales de Terapia Familiar. Discapacidad y terapia familiar (García Goncet & Salvador Sánchez, 2016).





EVIDENCIAS

Al comenzar la experiencia se detectó la presencia de un importante discurso que definía a SERPI, fundamentalmente, en función de las y los jóvenes objeto de su atención. En este sentido y frente a la conceptualización original de necesidades educativas especial, hacía especial énfasis en la categoría diagnóstica (Echeita, 2006), es decir, por la atención prestada a personas con capacidad intelectual límite. Dicho discurso puede contextualizarse en el momento histórico en el que se crea SERPI, la formación inicial de buena parte del equipo y por supuesto, por la propia cultura del centro, extendida y sostenida de manera implícita entre el equipo de más larga trayectoria en el centro.

Siguiendo modelos homogeneizadores (Pujolàs, 2004), este discurso se hacía explícito a través de la confianza en el diagnóstico, donde subyacen elementos vinculados a una concepción de la discapacidad propia del paradigma médico.

“El gran problema es que estos jóvenes no son diagnosticados previamente, a lo largo de su etapa educativa obligatoria. Los orientadores no conocen la Inteligencia Límite y no la diagnostican, por lo que no reciben la atención especializada que necesitarían”. (Miembro Equipo Educativo 1).

“El diagnóstico es fundamental. Los cimientos de la “casa” son la aceptación de la familia [de la discapacidad del joven o la joven] y el diagnóstico. La familia ha de asumir que ahí [en la joven o el joven] hay un problema”. (Miembro Equipo Educativo 3).

A lo largo de la experiencia hemos podido evidenciar, por un lado, el gran potencial y la efectividad de la implementación que la metodología comunicativa crítica tienen para introducir y consensuar nuevos significados, estableciendo nuevos sentidos compartidos. Para, en definitiva, facilitar la reconceptualización sustancial en los términos señalados por Andrews (2001), que permitan introducir cierta influencia de los planteamientos de la teoría social de la discapacidad.

“El poder hablar de estas cuestiones juntos y con las visiones que no están tan en el día a día [asesoramiento pedagógico], compartiendo lo que hacemos, ha supuesto la llegada de aire fresco” (Miembro Equipo Educativo 2).

Del mismo modo, el desarrollo de este debate igualitario ha permitido compartir inquietudes, incertidumbres y necesidades de mejorar desde la base de la igualdad, la honestidad y la confianza:

“[Al autocuestionarse la organización y prácticas de aula] ¿Lo hacemos por comodidad? No es comodidad. Ahora, yo percibo que tenemos carencias y que necesitamos cubririrlas” (Miembro Equipo Educativo 4).



“A mí lo que me agobia es responder a toda las exigencias del Departamento de Educación. Ahora nos vemos que de un proyecto de intervención social pasamos a uno de carácter más educativo”. (Miembro Equipo Educativo 4).

Junto a ello, ha sido también relevante la actuación del Departamento de Orientación, que ha desplegado su intervención asumiendo la cooperación como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional. Este asesoramiento está centrado en impulsar, sostener y dinamizar el proceso de autoevaluación y mejora, actuando desde una visión global del centro formativo y no desde las dificultades o situación de un caso concreto, y destacando la capacidad para aprender del equipo humano. Esta labor se ha materializado en contribuir a crear las condiciones necesarias para la reflexión e identificar áreas de mejora, en lugar de ofrecer soluciones, lo que ha tenido un efecto positivo en la confianza del propio equipo y la valoración de su capacidad.

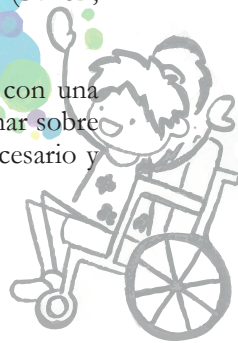
“Estamos ahora mismo en otro momento, pensamos no sólo en ver el día a día, reflexionamos, levantamos la cabeza y miramos más allá, hacia el futuro, para ver cómo queremos ser” (Miembro Equipo Educativo 4).

“Me gusta la puesta en marcha de este proceso, se nota que hay preocupación por el proyecto. No se trata únicamente de cumplimentar los papeles, se mira al futuro y muestra interés por nosotros [equipo de SERPI]. La idea de formarnos en temas más educativos, llevar esa formación que ofrecemos hacia una más inclusiva...” (Miembro Equipo Educativo 3).

CONCLUSIONES

El desarrollo de un asesoramiento pedagógico como el presentado ha facilitado la consolidación y promoción del compromiso con la mejora para responder a la diversidad garantizando la equidad por parte del equipo educativo. Compromiso con una perspectiva que implica “asumir la tarea de pensar y recoger evidencias (como insisten Ainscow y West, 2008) que nos permitan responder a cuestiones tales como hasta qué punto la cultura del centro (nuestra perspectiva sobre inclusión o sobre la diversidad humana, por ejemplo), la forma de organizarnos (espacios de coordinación y reflexión conjunta por parte del profesorado, la implicación en este proceso del alumnado, las familias u otros miembros del entorno comunitario, lo que hacemos para apoyar a los que lo necesitan, etc.) o el currículo escolar (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), se configuran o no, como facilitadores del aprendizaje y el rendimiento de todo el alumnado (...). Supone plantearnos si contribuyen o, por el contrario, debilitan los esfuerzos por construir un sistema donde no se entienda equidad sin calidad” (Simón, 2016, p. 10).

El Centro de formación Laboral e Inserción Social SERPI cuenta con una larga trayectoria en la formación de jóvenes. En el campo educativo, reflexionar sobre la experiencia tiene que ver con una negación (a aquello que se da como necesario y





obligatorio) y un cuestionamiento (otros modos de pensamiento, lenguaje, sensibilidad, acción...) En este sentido, la participación de miembros del equipo con formación específica en el campo de la pedagogía y el impulso de la innovación educativa se ha demostrado como un elemento esencial para desvelar la cultura del centro, facilitar la reflexión en curso y posibilitar la introducción de nuevas perspectivas. Sin embargo, para hacerlo posible ha sido fundamental la opción por una metodología coherente con los postulados de la comunicación crítica, a partir de la cual se ha logrado la apertura suficiente para la construcción de nuevas prácticas y realidades educativas. De este modo, se evidencia la pertinencia y validez del asesoramiento pedagógico en una dimensión que va más allá de la situación o dificultad de cada estudiante concreto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barth, R.S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11. Barton, L (2003). *Inclusive Education and Teacher Education*. Londres: Institute of Education.

Booth, T. and Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Escolano Benito, A. (2000) Las Culturas Escolares del Siglo XX. Encuentros y desencuentros. En *Revista de Educación* Número Extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

García Goncet, D. & Salvador Sánchez, N. (2016). *La construcción de espacios capacitantes: inteligencia límite y familias en la experiencia del centro de formación laboral e inserción social SERPI*. En Javier Bou (Presidencia), XXXVII Jornadas Nacionales de Terapia Familiar. Discapacidad y terapia familiar, llevadas a cabo por la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar en Zaragoza.

García Goncet, D. & Salvador Sánchez, N. (2017): *Avanzar Hacia Un Enfoque Inclusivo. Serpi: Una Experiencia Desde La Frontera* publicado en Libro de actas CIMIE17 de AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie17/>

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M. y Flecha R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*. Ed. El Roure. Barcelona

Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1979). *Métodos en pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.



INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADe, nº 9. Madrid: Secretaría general técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lakerveld, van J. y Caals, A. (2006). *SEALLL: Self Evaluation in Adult Life Learning*; Grundtvig. Recuperado de <http://www.sealll.eu/docs/SealllframetextJaapAnita.pdf>

Parrilla, M. A. (1996). Apoyo a la escuela: Experiencias y modelos organizativos. En Zabalza, M. A., (ed. lit.) *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 333-346). Santiago de Compostela: Tórculo.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona. Eumo-Octaedro.

Simón, C. et al (2017) Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. En *Contextos educativos: Revista de educación*, Nº 19, 2016: 7-24. Logroño: Universidad de La Rioja.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.



FORMACIÓN EN INCLUSIÓN: UNA TAREA PENDIENTE

GONZÁLEZ-GIL, FRANCISCA¹, MARTÍN-PASTOR, ELENA², POY CASTRO, RAQUEL³,
GÓMEZ-VELA, MARÍA⁴, FERNÁNDEZ HAWRILAK, MARÍA⁵

¹ Universidad de Salamanca
frang@usal.es, España

² Universidad de Salamanca
emapa@usal.es, España

³ Universidad de León
rpoyc@unileon.es, España

⁴ Universidad de Salamanca
mgv@usal.es, España

⁵ Universidad de Burgos
mfernandez@ubu.es, España

Resumen. Desde la óptica de la formación docente como elemento clave para la consecución de los fines que persigue una educación asentada en los principios de inclusión, equidad y calidad, en esta comunicación se presenta un estudio comparativo cuya principal finalidad es analizar la formación, tanto inicial como permanente del profesorado, con el objetivo de establecer las líneas generales que deben marcar la mejora de los programas de formativos de los profesionales de la educación. Para ello, hemos contado con la participación de 189 profesionales de la educación (maestros de educación infantil y primaria y profesores de secundaria) y con una muestra equivalente de estudiantes universitarios cuyas titulaciones están enfocadas a la formación de futuros profesionales del ámbito educativo, a los que se les administró el Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) compuesto por 17 ítems agrupados en 4 dimensiones de inclusión: concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad. Los primeros resultados desvelan actitudes más positivas hacia la diversidad por parte de los estudiantes, siendo la metodología la única dimensión en la que los profesores obtuvieron valores más elevados.

Palabras clave: inclusión, maestros, estudiantes universitarios, formación inicial, formación permanente, evaluación.





INTRODUCCIÓN

Es importante puntualizar una vez más que la inclusión plantea un enfoque de la educación, la participación y el aprendizaje de los alumnos que se concreta en un reconocimiento positivo de la diversidad como riqueza (Booth y Ainscow, 2011). Una meta, pero a la vez un proceso, que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todos los estudiantes, sin restricciones, tengan oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo de su personalidad (Echeita, 2017). No es por ello de extrañar que la UNESCO (2017) para su agenda 2030 incluya como uno de sus principales retos la transformación de la educación para que ésta sea abierta, inclusiva y de buena calidad.

Desde esta situación, se resalta el papel decisivo del profesorado, sus competencias docentes y sus actitudes hacia la diversidad, como condiciones fundamentales para el éxito de la inclusión educativa a través de la transformación de los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías docentes que garanticen al alumnado una enseñanza ajustada a sus características y lograr con ello el pleno aprendizaje y la participación (Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015; Donnelly y Watkins, 2011; Sharma y Jacobs, 2016). Ante esta panorámica, Molina y Holland (2010) señalan que la formación inicial del profesorado es el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión. Sin embargo, estudios previos (Acedo, 2011; Colmenero et al., 2015; López López e Hinojosa, 2012) advierten de la poca atención que se ha venido prestando a la formación de profesores competentes, atentos y sensibles a la diversidad de realidades presentes en el aula y cómo ello va en detrimento de la calidad educativa que reciben los alumnos.

Ante esta panorámica en el presente trabajo presentamos una evaluación de la formación del profesorado en ejercicio y de la de aquellos que se están preparando para ejercer ser profesionales de la educación, con el fin de analizar las diferencias entre ambos colectivos y las tareas aún pendientes de abordar.

OBJETIVOS

La labor de los docentes, su formación y cualificación, son pilares fundamentales en el motor de cambio que genera la innovación educativa. Es por ello que en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

- Evaluar la formación en inclusión de futuros profesionales y aquellos que están en ejercicio.
- Analizar comparativamente la formación entre ambos colectivos con el fin de detectar los puntos fuertes y débiles en este ámbito que ayuden en el diseño de programas formativos adaptados a las necesidades de los agentes implicados.



DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de este trabajo se contó con la **participación** de dos grupos equivalentes de alrededor de 200 profesores y otros tantos estudiantes, con un perfil predominante de mujer, trabajadora o estudiante vinculada a Educación Primaria o Secundaria.

En lo que respecta al **instrumento** de evaluación empleado, a todos los participantes se les administró el Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) compuesto por 16 ítems para los estudiantes y 19 para los profesores agrupados en 4 dimensiones de inclusión: concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran diferencias significativas en todas las dimensiones entre los profesores y los estudiantes, sobre todo en lo referente a la visión que unos y otros tienen acerca de la inclusión y de cómo trabajar para lograrla. También en lo referente a la etapa educativa, por las diferencias que la propia organización de los centros de Primaria y de Secundaria tienen entre sí.

Todo ello nos lleva a concluir que para tener actitudes positivas hacia la diversidad y trabajar para lograr una verdadera educación inclusiva es fundamental disponer de la adecuada formación al respecto. Ello concuerda con estudios previos como el de Rodríguez-Gómez et al (2017) o Sharma y Jacobs (2016). En el mismo sentido coincidimos con Florian et al. (2010) cuando defiende que la preparación docente debe transmitir un enfoque de enseñanza para todos los alumnos, apostando por la innovación didáctica que promueva nuevos espacios inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-202.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ªed.). Manchester: CSIE.
- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Florian, L., Young, K. y Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722
- López López, M. C. y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.
- Molina, S. y Holland, Ch. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J., (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251
- Sharma, U. y Jacobs, D.T. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23.
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. Paris: Autor.



FORMACIÓN Y APOYO EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISLEXIA

BARO, SERENA¹, GÓMEZ ORCAJO, ALBA²

Universidad de Burgos, España

¹serena.baro93@outlook.com, (Italia)

²jagomez@ubu.es, (España)

Resumen. Seguimientos de tres alumnos con dislexia en la Universidad de Burgos que cursan el Grado de Maestros de Primaria. Se hace un estudio mediante entrevistas para conocer sus dificultades y valorar cómo las afrontan. A través de estas indagaciones nos hemos servido para hacer un plan de formación y una planificación curricular.

Palabras claves: alumnos, dislexia, universidad, recursos, planificación curricular.





INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍAS DE LA DISLEXIA

Definir de manera unívoca y clara el término dislexia es complicado, por lo que no se ha establecido una definición de carácter universal. De hecho, se han difundido múltiples definiciones, cada una de las cuales aborda aspectos diferentes. Se ha decidido tomar una definición de carácter glotodidáctico que se puede considerar todavía *in progress*: “La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje causada por unas posibles anomalías neuronales (disfunción perisilviana izquierda, anomalía cerebelar, anomalía en los sistemas magnocelulares...) que son la causa de varios déficits a nivel cognitivo (déficit fonológico, cerebelar, déficit en la velocidad de procesamiento, etc...) que crean una serie de complicaciones a nivel comportamental..

Estas complicaciones (lectura, conciencia fonológica, memoria, léxico...) pueden ser más o menos evidentes y graves en base al entorno en el que se sitúe el sujeto. Tres son las tipologías de la dislexia según la hipótesis neuropsicológica:

- Fonológica: el estudiante afectado por este tipo de dislexia no logra realizar la conversión grafema-fonema, por lo tanto posee una baja conciencia fonológica y encuentra dificultad en descodificar y codificar palabras desconocidas. Por lo tanto, el tipo de lectura será poco minuciosa. En general, los principales errores cometidos por lo que se refiere a la lectura y a la codificación son los siguientes: omisión, inserción, desplazamiento, sustitución.
- Superficial: esta tipología de dislexia afecta al “canal lexical- semántico”, por lo que el estudiante no establece una conexión entre grafemas, significado y forma fonológica de las unidades léxicas. Este proceso actúa cuando una cierta cantidad de palabras se han memorizado, de esta manera la lectura resulta ser más rápida. Una de las consecuencias de no tener esta capacidad es una lectura bastante lenta, porque el estudiante procede solo por vía fonológica, aplicando las reglas de conversión fonema-grafema.
- Profunda: esta tipología afecta los dos canales: al canal fonológico y al canal lexical-semántico. El estudiante afectado por esta tipología de dislexia tiene dificultades en velocidad lectora, en la descodificación de palabras desconocidas, en la conversión fonema-grafema, y también comete errores estrictamente semánticos. Por ejemplo, el estudiante puede leer “gato” en lugar de “felino”.

Es importante decir que nuestra memoria está formada por varios componentes. Tenemos una memoria sensorial, también, tenemos una memoria a corto plazo y finalmente una memoria a largo plazo.

Sin embargo, no hay que olvidar la memoria de trabajo. Este tipo de memoria desempeña todas esas funciones que no dependen solo de un espacio dentro de la



memoria, sino también de un espacio dentro del cual el cerebro pueda activar y desarrollar los necesarios procesos cognitivos, como por ejemplo crear representaciones mentales, hacer cálculos o desarrollar habilidades lingüísticas, entre otras. Por ejemplo, alumnos que poseen un déficit en la memoria de trabajo encuentran dificultad en deletrear las palabras y les cuesta asociar el sonido de un fonema con su grafema o combinar los sonidos de más letras y todo esto conlleva dificultades en la habilidad de lectura y comprensión del texto. Otra característica es la falta de organización de su trabajo. Por ello, se identifican algunas dificultades específicas del estudiante con este déficit, entre las cuales está la incapacidad de seguir las instrucciones para realizar una actividad y la de desarrollar más de una actividad al mismo.

La historia de la didáctica con sus diferentes enfoques ha omitido la parte emocional del estudiante, el enfoque formalista y el enfoque estructural. Hilgard (1980, p.127) tiene la idea de que la mente está formada por tres componentes: cognición, motivación y emoción. Son tres factores, que interactúan entre ellos, constantemente y que deben tomarse como punto de partida a la hora de establecer un proceso de aprendizaje.

En glotodidáctica desde su perspectiva lingüística se habla de un tipo de ansiedad específica, llamada ansiedad lingüística (Horwitz, 1986, p.59) que aparece durante actividades lingüísticas que pueden provocar ansiedad como por ejemplo: leer en voz alta, aprender de memoria un texto y repetirlo delante de toda la clase, memorizar un listado de palabras fuera del contexto, improvisar diálogos, etc. Todas estas actividades representan un obstáculo para un estudiante disléxico. Tan largo proceso alimenta en los estudiantes disléxicos un primero estadio de ansiedad, además de la ansiedad de tipo lingüístico. Esta forma de ansiedad no solo influye en el plano psicológico del estudiante, bajando su nivel de autoestima, sino que también puede crear un auténtico bloqueo lingüístico, llevando al estudiante a rechazar la comunicación, además, este bloqueo no le permite memorizar los *input* lingüísticos. Normalmente, esta forma de ansiedad representa una de las principales causas del fracaso escolar, en el caso de estudiantes disléxicos

OBJETIVOS

- Conocer las dificultades del alumnado con dislexia dentro del ámbito universitario.
- Desarrollar acciones favorables de apoyo educativo, hacia los universitarios con dislexia, desde el propio profesorado universitario.
- Favorecer sus relaciones interpersonales.
- Concienciar a sus compañeros de sus dificultades y del apoyo que también pueden ofrecerles.





- Valorar la necesidad de ofertar ayudas a través de una adaptación curricular.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El conocimiento de esta experiencia se centra en el alumnado con dificultades de dislexia que realiza sus estudios universitarios en la Universidad de Burgos. El tema nos preocupa desde diferentes aspectos y también, desde hace muchos años, porque estos alumnos no son atendidos con ningún tipo de apoyo escolar, ni tienen ninguna adaptación curricular. Cuando vemos una persona con dificultades auditivas, con problemas visuales o dificultades motrices, en cualquier Universidad, de inmediato se ponen en marcha el Servicio o Unidad de Atención a la personas con discapacidad y en todas las universidades españolas pues, cuentan con recursos y convenios cuya finalidad es facilitar su adaptación. En el caso de las personas que padecen dificultades disléxicas, como no tienen reconocida su discapacidad, pues, tampoco se les reconocen sus dificultades y sobreviven con un gran esfuerzo personal, siempre mayor, que el de sus compañeros de clase. Es necesario, que reciban un apoyo educativo, que se les reconozca un apoyo o una adaptación curricular. Deben ser más visibles sus problemáticas para la Universidad y para sus compañeros y sus profesores. Por todo ello realizamos esta comunicación para ayudar a conocer a futuros formadores esta realidad.

El estudio que tratamos de exponer es el seguimiento durante los tres cursos del Grado de Maestro de Primaria (2014-2017) de tres alumnos universitarios con dislexia. Se hizo un seguimiento a través de entrevistas personales y grupales donde se recogió en acta, el tratamiento y las dificultades de esos alumnos. Estos estudiantes cursan en la actualidad cuarto curso del Grado de Primaria. No conocen la Unidad de Atención a las Personas con discapacidad de la Universidad ni creen en su apoyo. El servicio que presta la Universidad da como respuesta que no se puede hacer nada, porque ellos no declaraban, a la hora de matricularse que tienen ciertas dificultades y de este modo no se puede planificar una posible adaptación curricular. Por todo ello, nuestro interés se centró en conocer cómo se les puede ofrecer un apoyo y de qué modo se debiera realizar una adaptación curricular, para este tipo de alumnado. Así pues, nos planteamos hacer un análisis de la vida universitaria para que nos expresasen sus dificultades en relación con los siguientes aspectos:

- La toma de apuntes y el uso de la lectura de artículos o documentos universitarios. La propia bibliografía recomendada. También se incluyó los apuntes del profesorado y el de sus propios compañeros.
- En relación con las exposiciones de las clases. Los recursos utilizados en las clases: herramientas Web 2.0.
- Los aspectos referentes a las dificultades para la elaboración de trabajos y acceso a los recursos de internet, biblioteca.

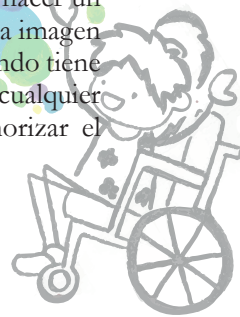


- Otras ayudas y estrategias que se crean a través de su propia familia o compañeros.
- Dificultades durante el periodo de su Practicum.
- Y las relacionadas con el estudio y la preparación de exámenes.

EVIDENCIAS

De las actas recogidas durante las entrevistas con los alumnos queremos señalar que en relación con la lectura de apuntes de los profesores, o de los libros de la bibliografía recomendada, todos, tienen dificultades con su lectura, por lo que tienen que leerlos hasta cuatro veces antes de iniciar un estudio en profundidad para familiarizarse con el vocabulario. Tienen que emplear durante la lectura recursos y estrategias, de las cuales no pueden evadirse para su concentración, como es el subrayar frases con una pintura, rotulador, o breves oraciones. Pero necesitan el uso de rotuladores muy fosforescentes, con colores muy brillantes, que les ayude a señalar y a marcar las palabras, claves o difíciles, para que les pueda evocar mejor los conceptos que han quedado atrapados en su memoria. Al actuar de esta manera se asocia el concepto mejor, gracias, a la manipulación y al apoyo del color de esa palabra y pueden evocar y recordar mucho mejor todo aquello que están estudiando. En relación con los apuntes hay unanimidad, prefieren sus propios apuntes. Entre los del profesor y los de sus compañeros, no diferencian, pero sí prefieren que estén bien organizados. El orden es su preferencia, así como la composición visual de lo escrito en las hojas de apuntes, por ello, a veces encuentra mejor los datos de un profesor y en otras ocasiones los de un alumno. Sí, estiman poco positivo, dejar en la plataforma los apuntes, siendo todo texto y texto, es un gran esfuerzo para ellos y solicitarían referencias visuales. La calidad de los apuntes, también, se deben a cómo están redactados: que no tengan un lenguaje muy técnico, que no se abuse de frases subordinadas y párrafos muy grandes, que tenga un lenguaje adaptado, es decir, que incluyan referencias a los conceptos o a las palabras técnicas, todo ello, si es así, lo hace más sencillo. Pongamos un ejemplo de las últimas clases de Itziar. Aparece en sus apuntes la palabra ciberbullying. Es una palabra nueva que la lee y la lee y vuelve a leer pero que no la puede recordar. Ella, usa como estrategia, asociar a la palabra escrita un concepto para su significado, “algo” que le represente visualmente a partir de una imagen, un dibujo o un pictograma, algo que le ayude a evocar y recordar el contenido que contiene ese apartado, porque fonológicamente no lo puede hacer y para ella es vital incluir la imagen de un puño o de un puñetazo. Esta imagen le permite evocar todo el contenido, pero no puede recordarlo, en este caso, sólo por la vía fonológica ni con el apoyo de los grafemas.

Es muy importante, antes de estudiar, para Jeroen, alumno holandés, hacer un viaje por internet buscando videotutoriales sobre el tema. El video, el audio y la imagen son los que le predisponen mejor para la lectura de los temas. Sin embargo, cuando tiene que aprender conceptos legislativos de leyes y órdenes educativas del BOE o de cualquier otro tipo, le cuesta muchísimo relacionarlo y concluye que no es capaz de memorizar el





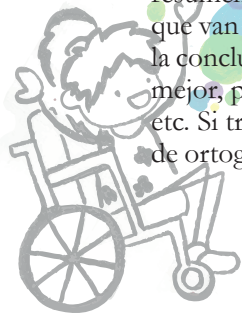
Liderando investigación y prácticas inclusivas

texto, aunque se adapta, pero lo ve como una sopa de letras. La visualización me ayuda y lo veo, su comentario es que el triángulo audio, video e imagen le ayudan mucho.

Todos coinciden que son muy visuales por lo que se apoyan mucho en las imágenes y muy poco en el texto, pero por supuesto, necesitan relacionarlo y complementarlo con el apoyo de audiciones. Necesitan manipular la audición y si no se puede, como a veces nos ocurre dentro de las clases se pierden. También señalan que para memorizar, constantemente, necesitan hacer mapas conceptuales. Un título que relacione contenidos. Están obligados hacer mapas conceptuales, a resumir y a referir los conceptos y sus características, por eso, también, recurren a tarjetas y pequeñas fichas donde subrayan de nuevo, con colores, para recordar esos contenidos. Prefieren utilizar para resumir tarjetas de diferentes colores. Tienen un gran valor porque son ellos los que lo han escrito y redactado y también, porque les sirve de autoexamen. A veces, suelen apoyarse en un familiar para que les graben los apuntes y posteriormente escucharlo cuando van a clase, van en el coche etc. Es un esfuerzo mayor, para este tipo de alumnado el leer los apuntes porque deben impregnarlos de posits, etiquetas, colores, mapas conceptuales, resumen, resumen de resumen, tarjetas, etc. Es como si precisarían de una organización visual.

Las exposiciones de clases cuando son presentaciones usando sólo el Power Point, (texto y texto), tienen dificultades. Preferirían que el profesor al explicar el concepto lo destacara con letra más grande, con un color y si es posible añadiendo una imagen. Si las explicaciones son muy largas, se hace muy difícil su comprensión porque no depende sólo del relato auditivo que hace el profesor, es como si se les dejaran desconectados, quisieran manipular esos contenidos para que no fueran exclusivamente auditivos. Ellos, sienten que no quieren desconectar, pero no saben qué se produce en su cerebro, qué les hace quedarse en blanco. Es importante la emoción para estos alumnos, el tono y la melodía de una voz, del mismo modo que la intensidad y la pasión por transmitir la información, subrayar palabras, aparecer con distinto colorido, etc. Insisten que necesitan más multimedia que sólo exposiciones de textos. Ellos, al usar esta herramienta, cambian, con frecuencia la tipología para sus exposiciones, ponen palabras claves, usan pictogramas en sus trabajos de clase y recuerdan constantemente, la didáctica de M^a Montessori: la necesidad de manipular los contenidos.

Para la elaboración de sus trabajos, precisan también, crear un plan de acción y construir o crear un protocolo de acción. Desde mi punto de vista, se asemeja a la resolución de problemas matemáticos. Antes de empezar el trabajo lo planifican. Recogen información sobre el tema, luego hacen su esquema con los datos y lo resumen. Esto se asemejaría a leer el problema matemático para comprender el trabajo que van desarrollar. Luego operan con los datos, asocian las ideas, las relacionan y sacan la conclusión. El punto más débil es el redactar el trabajo, si lo hacen en grupo se sienten mejor, pues, algún compañero les puede corregir las faltas, las estructuras gramaticales, etc. Si trabajan solos se sienten más indefensos, más cohibidos, por el miedo a las faltas de ortografía y porque no pueden corregírselas. Esto les crea inseguridad y les da mucha



rabia porque ellos admiten que no las ven aunque lo lean y lo lean. Todos comentan que no pueden hacer un trabajo que sea una imitación, un plagio, o un “corta y pega”, porque necesitan leerlo, resumirlo y comprenderlo y para ellos esa estrategia no es válida. Como tampoco lo es el hacer chuletas para copiar. Suelen pedir ayuda sólo a sus familiares y a sus compañeros, jamás a los profesores.

Cuando han estado de Prácticas, lo peor para ellos ha sido corregir los cuadernos de los alumnos por miedo a las faltas de ortografía. Necesitan el diccionario a su lado.

En los exámenes prefieren las preguntas largas porque pueden expresarse y dar a entender al profesor que sí dominan los contenidos. Para Cristina, las preguntas tipo test son una gran dificultad, para ella, ¡un infierno! Las opciones se parecen y contienen muchas palabras iguales, ella lo vuelve a leer pero le cuesta entender la pregunta. No entienden las preguntas tan cortas, necesitan más explicaciones y si además, entre las opciones se repiten dos o tres palabras iguales, es muy difícil, manejar el texto con franjas de palabras iguales y más en exámenes. Las preguntas trampas también les resultan difíciles. Creen que se hacen muchos exámenes de tipo test., y ellos prefieren ser más narrativos, incluso creen que podrían ser también, mejor, si fueran orales.

PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

La dislexia aparece bajo múltiples formas y sería recomendable actuar con una metodología heterogénea, que abarcará una enseñanza multisensorial de todos los sentidos: auditivo, visual y cinestético-táctil pues, se activan al mismo tiempo con simultaneidad con esta metodología.

Para una adaptación curricular se debería tener como referencia la pedagogía de Maria Montessori de manera que todos los sentidos puedan estar implicados, utilizando distinta tipología de colores para los múltiples conceptos lingüísticos, por ejemplo raíces, sufijos, prefijos u otras partes del discurso pueden ayudar en el proceso de memorización. También resulta muy beneficioso utilizar diferentes soportes sensoriales como por ejemplo las imágenes, pictogramas, grabaciones en audio.

Para el profesorado universitario sería aconsejable a la hora de hacer los trabajos, pensar en desarrollar actividades de tipo holístico, es decir, que afecten a la persona desde todos los puntos de vista, empleando porejemplo las TIC. El medio informático pone de manera accesible estímulos para la habilidad de escritura como *Word processor* o un *software* con reconocimiento de voz. Otras ayudas como pueden ser libros digitales, audiolibros y *software* OCR (Reconocimiento óptico de los caracteres). El *software* que ayudan en la construcción de mapas conceptuales y resúmenes, como por ejemplo *SuperMappe Evo* o *Coogle*, pues, favorece lo que se llama el *visual learning*. Los mapas conceptuales favorecen la comprensión de los conceptos, ayudan a recordar las informaciones y a la construcción de un aprendizaje organizado y estructurado.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En relación con las exposiciones sabemos que prefieren que sean con recursos multimedia, frente a documentos que constan solamente de texto escrito sin referencias a imágenes ni a videos. Las exposiciones de clase si son orales, por parte del profesor, son más pobres, pero debe ser más precisa, mostrando mayor pasión y sentimiento para no perder la motivación, por ejemplo mediante el uso de cuñas motrices y emocionales que atrapen al alumno para mantener su atención. Los exámenes pueden usar una metodología oral, o de preguntas largas que les permita mejor ampliar los contenidos, frente a preguntas de respuesta múltiple, cortas, o de rellenar con una sola palabra o frase. La ortografía debiera puntuar para este alumnado un tope y a partir de ahí no seguir penalizando.

BIBLIOGRAFÍA

- Bocaz, Silva C; Rocío, C (2003). *Metodo Maria Montessori*. Roma. Instituto profesional Luis Galdames
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una didattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Gathercole S.E., Alloway T.P. (2008), *Working memory and learning: a practical guide*, London. Sage Press.
- Hilgard E.R., (1980), The trilogy of mind: Cognition, affection, in and conation, *Journal of History and Behavioural Science*,(pp.16, 107).
- Melero Rodriguez, C. (2012). Dislessia evolutiva: Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici. Recuperado (02.04.2017) de <http://www.edizionicafoscari.unive.it/> (2016-06-06).



GAMIFICACIÓN: PRINCIPIO DIDÁCTICO PARA LA INCLUSIÓN

ROSAL FRAGA M^a ISABEL¹; AGUDO PRADO, SUSANA²; ÁLVAREZ ARREGUI, EMILIO³; RODRÍGUEZ MARTÍN, ALEJANDRO⁴

Universidad de Oviedo, España

¹irosalfr@gmail.com, ²agudosusana@uniovi.es,

³alvarezemilio@uniovi.es, ⁴rodriguezamalejandro@uniovi.es

Resumen. Uno de los problemas que nos encontramos hoy en día en la educación, es la falta de motivación por parte del alumnado y un alto fracaso escolar con tasas elevadas de abandono escolar temprano. Las causas más comunes del bajo rendimiento escolar son principalmente, baja autoestima, baja comprensión lectora, dificultades de aprendizaje, y falta de atención y motivación. La gamificación, el uso de la dinámica juego en contextos no lúdicos, siempre y cuando el currículo siga siendo la base, es un medio a través del cual se puede motivar y despertar el interés del alumno de manera que el proceso de aprendizaje se haga más significativo para los mismos. Ya que a través de su mecánica, es decir, de los aspectos o características propias del juego que hace que resulte tan atractivo consigue despertar el interés, entrena la atención, no se ven como perdedores, aumenta el rendimiento de los alumnos, la colaboración y permite resolver problemas. El aprendizaje lúdico, facilita la atención y el aprendizaje significativo de conocimientos de una forma divertida, a través de una experiencia positiva a través del uso de: recompensas, como pueden ser la acumulación de puntos, pasar niveles, obtención de premios, desbloqueo de misiones o retos, etc. Su esfuerzo se ve recompensado de forma inmediata, lo que les motiva con ello se consigue que se impliquen. Propicia una vía para el aprendizaje a través del fracaso, fallar es una fase del aprendizaje, jugando el alumno asume como normal el error ya que la superación de un nivel se produce después de un fracaso, al jugar mejoras tus habilidades.

Palabras clave: gamificación, emoción, atención, inclusión, currículum.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Lograr la inclusión efectiva en el sistema educativo actual es un objetivo primordial de gobiernos e instituciones como Naciones Unidas. El modelo educativo español es un modelo inclusivo, con la entrada en vigor de la LOE (2006) empezamos a hablar de una educación de calidad, equitativa y flexible, lo que implica dejar atrás modelos rígidos y meramente memorísticos para empezar a centrarse más en el alumno con una atención más individualizada y dirigida a sus necesidades. Se pretende de esta manera garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales.

La inclusión ha adquirido especial importancia en los últimos años en el contexto educativo, ésta exige adaptar y transformar los sistemas educativos en general, de modo que los métodos de enseñanza y aprendizaje sirvan a todos los alumnos y respeten su diversidad (UNESCO, 2015). La inclusión no va dirigida exclusivamente a estudiantes con necesidades especiales, sino que va dirigida al alumnado en general. Es un enfoque que engloba a toda la comunidad educativa, abarca la diversidad y diferencias del alumnado promoviendo la igualdad de oportunidades. A través de la inclusión se pretende dar respuesta a las distintas necesidades de los educandos, respetando sus diferentes ritmos, intereses, motivaciones, necesidades y capacidades, de manera que sea posible “construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas, UNESCO, 1994), como un proceso lógico para convivir en las sociedades actuales.

Las aulas inclusivas deben por lo tanto ir más allá de ser aulas accesibles. Educar en la diversidad, implica conocer las necesidades educativa del alumnado, un modelo centrado en y para el alumno, en donde las individualidades de los alumnos, sus interés, ritmos y motivaciones se tienen en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Docente juega un papel muy importante. Es necesario un esfuerzo en la búsqueda de metodologías de aprendizaje motivadoras, innovadoras y de experiencias que favorezcan el aprendizaje y la inclusión. En la mayoría de nuestras aulas, aunque esta tendencia empieza a cambiar, no se recogen ni son reflejo en muchas ocasiones de la realidad que viven los alumnos ni están adaptadas a los cambios que está sufriendo la sociedad. Las nuevas tecnologías están presentes en nuestro día a día. Estamos constantemente sometidos a estímulos e información que influye en la forma de ver la vida y de relacionarnos.

OBJETIVOS

El objetivo es conocer metodologías de enseñanza que permitan dar respuesta de manera eficaz a las necesidades del alumnado, juntando por un lado los avances que aporta la neuroeducación sobre cómo aprende el cerebro y qué elementos se deben dar para que exista aprendizaje y por otro lado aprovechar las nuevas tecnologías y metodologías innovadoras, como la gamificación, que se ajustan a estas nuevas teorías



del aprendizaje que ponen el énfasis en la motivación, la emoción y la atención de los alumnos. Con el fin de lograr dar respuesta a uno de los grandes problemas de la educación como es la inclusión en el aula. Ya que las dinámicas que están implícitas en el juego permiten transformar el aprendizaje y las dificultades en un juego que permite a los alumnos afrontar los retos de manera inconsciente en el que el miedo a equivocarse, a hacerlo mal y parecer torpe desaparece dejando solo el objetivo de lograr una meta, dando igual las veces que tengas que repetir el proceso con tal de lograr llegar a la meta. Esto permite que sea el propio alumno que adecúe y regule su propio aprendizaje, lo que le dará cierta autonomía y mejorará su confianza.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La inclusión y el fracaso escolar y cómo atajarlo es objeto de múltiples estudios y forma parte de la agenda de gobiernos e instituciones. Las causas más destacadas pueden deberse a motivos socioculturales, familiares, institucionales o individuales.

Gracias a la neuroeducación sabemos cómo aprende el cerebro e identifica cuales son los procesos que interfieren en el aprendizaje. Francisco Mora, señala que solo se aprende aquello que llama la atención y genera emoción. Destaca la importancia de despertar la emoción y la curiosidad en los alumnos para activar los mecanismos de la atención y de esta manera que se produzca aprendizaje.

Si miramos cómo está planteado el currículo y cómo están diseñadas nuestras aulas, parece que todos nuestros alumnos aprenden de la misma manera, al mismo tiempo y al mismo ritmo, hace falta un sistema que permita una mayor individualización de la enseñanza. Con el elevado grupo de alumnos en cada aula esto es un proceso a veces complejo por lo que se hace necesario el uso de metodologías innovadoras que permitan dar respuesta a la heterogeneidad de la clase, respetando los ritmos e intereses de los alumnos.

El Juego es una de las formas más importantes por las que los niños aprenden a la vez que desarrollan habilidades para vivir en sociedad. Karl Groos, el niño a través del juego se prepara para la vida adulta, “el gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo”. Si jugar es una forma natural de aprender, éste debería formar parte de las metodologías didácticas de nuestras escuelas, ya que es una herramienta esencial para motivar a los alumnos captando su atención, condiciones éstas indispensables para que se produzca aprendizaje.

La gamificación, Foncubierta y Rodríguez (2014) no es simplemente jugar, sino que es aprender de manera distendida, es la realización de una actividad introduciendo elementos del juego, con el fin de producir en el alumno una experiencia enriquecedora y motivadora de manera que se enfrente a ella de una manera abierta.

¿Cómo llevarlo a nuestras aulas?





Liderando investigación y prácticas inclusivas

1. Es importante tener un objetivo claro, Definir qué es lo que quiero lograr. Qué contenidos voy a trabajar. Los objetivos del juego también deben estar claros. Los alumnos deben saber qué es lo que tienen que lograr, el reto al que se enfrentan, y cómo pueden lograrlo, deben contar con toda la información. Las reglas del juego deben estar claramente definidas.
2. La propuesta lúdica de los contenidos que se van a trabajar debe ser atractiva y divertida, capaz de despertar el interés de los alumnos.
3. Los premios y recompensas son parte importante, es uno de los elementos más motivadores de estas metodologías.
4. Niveles de dificultad. Siempre debe haber un equilibrio entre la dificultad y la satisfacción de superar el reto, es una de las formas que se tienen para mantener la motivación y la atención de los alumnos.

EVIDENCIAS

Son numerosas las experiencias que se están llevando a cabo tanto en España como otros países, que están dando excelentes resultados, desde ¿Dónde está Carmen Sandiego? Para aprender geografía e Historia, SimCity, Kahoot, ect.

Las ventajas del uso de estas metodologías es que consigue despertar la atención del alumno, primordial como señala Francisco Mora, para el aprendizaje. El éxito o fracaso de currículo gamificado va a depender en gran medida del diseño de sus elementos.

Las **Mecánicas** son el conjunto de reglas y herramientas que rigen el juego, necesarias para la consecución de los objetivos, a través de las Mecánicas, lo que se pretende es generar fidelización y compromiso con el juego ya que son grandes generadoras de motivación. Premios, desafíos, clasificación, etc.

Las **Dinámicas** por otro lado responden al comportamiento de los jugadores, como éste actúa según las reglas del juego.

- *Emociones:* Hay que tener en cuenta que los contenidos siguen siendo curriculares, por lo tanto para que tenga éxito hay que conseguir que el juego sea motivador de manera que mantenga el interés y la atención de los alumnos.
- *Narrativa:* Los objetivos deben estar bien definidos. Los alumnos deben tener claro en qué consiste la actividad o la tarea.
- *Progresión:* Se pretende que el usuario tenga una sensación de progreso y mejora de sus habilidades.



- *Relaciones*: Se quiere fomentar la necesidad del usuario de interactuar con otros, bien sea logrando un estatus, adquiriendo un reconocimiento social, etc.

Los **Componentes** del juego se asocian con las formas o maneras concretas de conseguir los objetivos de las dinámicas y mecánicas de juego.

Algunos componentes de juego más relevantes son:

- *Logros*: mejoran la autoestima al crear una sensación de progreso.
- *Avatares* Permiten ser otro y asumir roles diferentes.
- *Niveles de progresión*, relacionados con el status del jugador
- *Tablas de clasificación*, representan los puntos acumulados. Muestran el progreso de los jugadores de forma pública. Permiten competir y mejorar

CONCLUSIONES

Lograr mantener la atención de los alumnos en clase, es una tarea cada día más difícil. Los alumnos cada vez acuden a clase más desmotivados y sintiendo que escuela y vida diaria no están relacionadas. Un alumno desmotivado, es un alumno que no va a lograr desarrollar todo su potencial.

Hoy en día el uso de metodologías como la gamificación en nuestras aulas, como forma de favorecer la inclusión debido al impacto positivo que esta tiene sobre los alumnos. En el plano cognitivo, logra la mejora de la atención y la capacidad de reacción. En el plano emocional, favorece regula las emociones, mejora la autoestima y favorece actitudes positivas. En el plano Social mejora las relaciones interpersonales, las habilidades sociales y fomenta el compañerismo. Y en el plano Motivacional, ayuda en la autonomía personal, generando alumnos más activos.

Por lo tanto gamificar es fomentar el aprendizaje, ya que cuenta con la novedad y lo inesperado como características principales lo que hará despertar en el alumno el interés por aprender. A través de la gamificación se crea un ambiente adecuado. El alumno ve recompensado su esfuerzo de manera inmediata y eso le motiva a implicarse más, mejora sus calificaciones y con ellas su inclusión en el grupo clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.

Teruel, F. M. (2016). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., & Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1)
- Díaz Cruzado, J., & Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre* (2013).
- Miravalles, A. F., & Vázquez, M. L. (2011). Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida (Vol. 130). Editorial UOC.
- Rodríguez, E. M., & Costales, S. V. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (22), 7-22.
- Editorial Planeta S.A.U. (2015). Cómo aplicar el aprendizaje basado en juegos en el aula [infografía]. Recuperado (20/01/2018),de <http://www.aulaplaneta.com/2015/11/28/infografias/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula/>.
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Curso presentado en la primera edición del Programa de Desarrollo Profesional de la Editorial Edinumen. Recuperado (20/01/2018),de https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf



HABILIDADES RELACIONALES Y AFECTIVAS EFICACES EN DOCENTES: INCLUSIÓN EMOCIONAL EN EL PROGRAMA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

SORIA ALDAVERO, ESTHER

Universidad de Valladolid, España
esthersoriaaldavero@gmail.com

Resumen. Una estrategia del modelo de educación inclusiva debe ser difundir e incorporar evidencias científicas en los centros, procurando un mayor respeto e implicación en la adecuada respuesta de calidad a la diversidad. Esta propuesta de práctica escolar reflexiva en un centro de Educación Secundaria visualiza una experiencia de éxito que desde un modelo de investigación acción participativa pueda motivar y facilitar que los docentes se impliquen en innovar y mejorar la inteligencia intra e interpersonal, gestión de la convivencia y relaciones interactivas que se dan en el aula, favoreciendo un ambiente de convivencia y trabajo más positivo. La formación del docente para crear un intencionado y positivo vínculo emocional se perfila como factor de éxito para compensar y/o complementar estrategias educativas y patrones afectivos de las familias y contextos de nuestros alumnos. Mediante la síntesis y valoración de dos de las muchas actividades de educación emocional compartidas, como son la identificación y expresión de emociones tras el visionado de ilustraciones, y la redacción guiada de un diario de procesos afectivos, se constata que los alumnos del programa de compensatoria precisan guía pero son capaces de optimizar sus competencias lingüística, social y relacional, como garantía de una mejora de sus procesos de aprendizaje. Destaca la interesante información personal y social obtenida de cada alumno en este tipo de producciones y experiencias de éxito emocional, que nos ayudarán a diseñar un adecuado plan de intervención individual intencionado para sus necesidades académicas, personales, sociales y familiares, favoreciendo su desarrollo integral y nuestro bienestar.

Palabras clave: emociones, formación, docentes, alumnos, inclusión





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen Escuela Inclusiva como un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares, para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a los más vulnerables. Es un movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa EPT (Escuela Para Todos). La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, se refiere en su Título II (Equidad en la Educación) a la compensación de desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole, y de forma específica, al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. El Boletín Oficial de Castilla y León, comunidad en la que se contextualiza esta investigación, publicó el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017-2022, asumiendo el principio de inclusión para la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. El Programa de Educación Compensatoria es un recurso organizativo, docente y metodológico que ofrece oportunidades de aprendizaje en diferentes contextos educativos, en especial a la población escolar más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión social y/o educativa, que presente desconocimiento del idioma y/o desfase curricular asociado a factores sociales, económicos, culturales, geográficos, de incorporación tardía en el sistema educativo español, étnicos o de otra índole.

Evidencias científicas sobre neuroplasticidad cerebral, amígdala y su relación con la corteza prefrontal, muestran que emoción y motivación dirigen el sistema de atención. La tendencia actual en neurociencia y la investigación sobre emociones y educación resaltan el papel fundamental del profesor en el proceso de interacción personal y logro de un ambiente positivo en el aula y centro como condicionantes de un aprendizaje exitoso. No solo es mediador en el proceso de aprendizaje de contenidos, sino elemento fundamental en el aprendizaje de gestión de emociones, comprensión y resolución de situaciones y vivencias de aula y centro. El Programa de Educación Compensatoria exige una motivación, formación específica y cuidado prioritario de la competencia emocional docente para el éxito de estos aprendizajes.

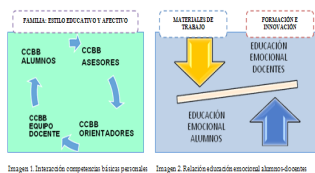


Figura 1. Interacción competencias y formación componentes comunidad educativa (elaboración propia)

El reto educativo actual, según el informe de la UNESCO de Delors (1996), incluye para el alumno aprender a Conocer, Hacer, Vivir Juntos y Ser. También las diez competencias profesionales del profesorado definidas se clasifican dentro del modelo europeo, identificado los ámbitos del Saber, Saber Ser, Saber Hacer Qué, Saber Hacer Cómo y Saber Estar. Parece que no cabe duda o excusa para asumir que dentro de nuestras funciones y nuestro salario como profesionales docentes está el gestionar nuestra competencia emocional en el tratamiento y atención a nuestros alumnos y sus familias, favoreciendo la calidad y equidad educativa. El Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León, dependiente de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, y en coherencia con el modelo propuesto por la Unión Europea, han recogido y difundido para el diseño de la oferta formativa, con el fin de optimizar el éxito del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, un Modelo de Competencias profesionales del profesorado:



Figura 2. Síntesis Modelo Competencias Profesionales Profesorado (CSFP, elaboración propia)

La neurodidáctica es la disciplina que investiga las condiciones biológicas para que el aprendizaje sea óptimo. Larry Squire y Eric Kandel, investigadores de memoria y aprendizaje, concluyen que “la adquisición de una habilidad cognitiva o técnica depende, en la base, del sentimiento sobre la manera de realizar la tarea”. También un informe del *National Center for Clinical Infant Programs* de EEUU concluyó en 1992 que los factores para un programa de aprendizaje exitoso son: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicación y cooperación. Las innovadoras corrientes pedagógicas y metodológicas, como el aprendizaje basado en proyectos y tareas colaborativas en entornos presenciales o virtuales, consideran esencial trabajar los diferentes componentes de la inteligencia para lograr un aprendizaje basado en competencias, y no debe obviarse que profesores y familias participan de este aprendizaje. El concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) incluye los conceptos de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Salovey y Mayer, autores en 1990 del extendido término de Inteligencia Emocional, contribuyeron a reconocer la importancia de la gestión que cada uno hagamos de nuestras emociones, y de cómo actuemos respecto a ellas en nuestra comprensión e interacción con las de los demás. Ayudar al alumnado en esta tarea es fundamental.

El psicólogo alemán Kurt Lewin acuñó el término Investigación Acción, exponiendo en 1946 que “la mejor caracterización de la investigación necesaria para la práctica social (...) es una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social”.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

El autor inglés John Elliot amplió esta concepción con su obra *El cambio educativo desde la Investigación Acción* (Elliot, 1993), aplicando estas intervenciones los agentes expertos externos. La profesora Maritza Montero (1998) representa a los investigadores que avanzaron un paso más, entendiendo que los profesores pueden adquirir un papel investigador desde dentro de la comunidad, aprovechando su conocimiento y trabajo en el sistema. Se pasa de investigar para la comunidad a investigar desde la comunidad. Esta experiencia como investigadora y docente en un centro de Secundaria se enmarca en este modelo de investigación acción participativa, desarrollando mi tesis doctoral sobre habilidades emocionales eficaces en la docencia.

La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa reafirma la importancia de la flexibilidad y permeabilidad entre diferentes tipos de estudios y la prevención del abandono escolar, motivando a los alumnos y procurando habilidades para un proyecto profesional y una convivencia positiva e inclusiva. Se considera fundamental para esta propuesta de investigación el asumir y trabajar de forma responsable los objetivos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (los alumnos de compensatoria suelen presentar desfase curricular en la mayoría de las materias), potenciando áreas de conocimiento teórico-práctico cuyo objeto es la adquisición de competencias académicas, personales y sociales, procurando que se incorporen a la vida activa con madurez, responsabilidad, autonomía y bienestar.

El concepto “Diversidad” no sólo alude a Alumnos, también a Equipos Docentes, Centros, Familias y Contextos. Cada decisión formativa del docente y cómo la traslada a su aula debe ser competente, segura y funcional, adaptada a las características y cambios del entorno, recursos y situación, para que la educación inclusiva no mire solo en dirección al alumnado. Martínez, Grau y Salanova (2002), afirman que los profesores se enfrentan a diario a demandas muy exigentes y a condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en el trabajo. Las diferencias individuales de los docentes en muchas ocasiones están asociadas a expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje y docencia u otros rasgos de personalidad que no tienen por qué suponer un obstáculo, sino un condicionante a tener en cuenta en el proceso formativo. Parece interesante propiciar y difundir la idea de que la inclusión y la formación en la gestión de los procesos afectivos que se dan en el aula, entendida como escenario interactivo, corresponden a todos, siendo un principio a asumir y respetar en cualquier etapa, sea cual sea el nivel de competencias y las necesidades formativas que puntual o permanentemente se detecten. El concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), con inteligencia intrapersonal e interpersonal, coincide con el modelo de competencias docentes. La mejora de las competencias intrapersonal e interpersonal, social relacional y de gestión de la convivencia en docentes es esencial para promocionar interacciones positivas e inclusivas entre alumnos, profesores, padres y comunidad educativa, pudiendo prevenir y minimizar conflictos de distinta gravedad en el Programa de Educación Compensatoria. Utilizar materiales de educación emocional puede optimizar la interacción docente-alumnos y alumnos entre sí, mejorando la identificación, expresión y gestión de emociones que surgen en un contexto interactivo de alta exigencia, optimizando el bienestar profesional y personal.



OBJETIVOS

- Presentar la docencia en el Programa de Educación Compensatoria como una responsabilidad específica de asumir la inclusión educativa como seña de identidad, convirtiendo la clase en un grupo y espacio de aprendizaje, donde todas las competencias e inteligencias, especialmente la intrapersonal y la interpersonal, tienen cabida e importancia en las actividades desarrolladas, afectando y recibiendo influencia del contexto del instituto y del entorno social y familiar de los alumnos.
- Contribuir al desarrollo de docentes críticos y reflexivos, interesados en aprender y mejorar sus competencias profesionales a través de la difusión de esta experiencia y materiales empleados, ejemplificando con dos actividades de educación emocional una mejora en la gestión de la convivencia y un ambiente positivo de aprendizaje.
- Prevenir el absentismo y abandono escolar, mediante el fortalecimiento de la motivación, esfuerzo y experiencias felices en el centro entre profesores y alumnos.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo para alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades personales y objetivos establecidos para los alumnos.
- Formar al alumnado en identificación, expresión y gestión de procesos afectivos, prevención y resolución pacífica de conflictos, con especial atención a violencia de género y acoso escolar, afianzando habilidades lingüísticas –verbales y no verbales- y de interacción social requeridas para una positiva comunicación y convivencia.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Esta comunicación de práctica reflexiva docente forma parte del Programa de Educación Compensatoria del Instituto de Educación Secundaria Politécnico de Soria, donde 8 alumnos de 1º y 2º de la ESO cursan en pequeño grupo las materias de matemáticas, lenguaje e inglés con una misma profesora de referencia, quien ha recibido formación como docente en educación emocional y realiza su tesis doctoral sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente. Se asume la Cultura del Cuidado, responsabilizándose de los alumnos todos los docentes y Departamento de Orientación, manteniendo los tres principios inclusivos: Presencia, estando escolarizados en el centro y aulas ordinarias; Participación: formando parte de la actividad del centro y aula ordinaria, y Progreso: participando para mejorar, para aprender (no todos lo mismo y a la vez, cada uno en su nivel, superándose y fomentando un desarrollo integral de todas las competencias). Se presentan dos ejemplos de los muchos materiales utilizados durante el curso 2015-2016, que pueden verse en <http://>





www.educa.jcyl.es/dpsoria/es/informacion-especifica-dp-soria/area-programas-educativos/orientacion-inclusion-educativa. Una actividad de identificación y expresión personal escrita de emociones, a través de exposición de imágenes del libro *Feliz*, de Mies Van Hout, y un análisis de contenido de fragmentos de un Diario de Emociones que aprendieron a realizar de forma guiada. Las actividades realizadas pueden motivar la formación de los docentes en competencia emocional, y la posibilidad de adaptar materiales sencillos con calidad, al contexto de ejercicio docente, mediante metodologías favorecedoras del compromiso.

EVIDENCIAS

Actividad de identificación y reconocimiento individual de emociones: peces

Los alumnos observan, reflexionan y escriben sobre las diez fotografías expuestas:



Figura 3. Fotografía del libro de trabajo y ejemplos de producción del alumnado

	EMOCIÓN IDENTIFICADA	ESTOY ASÍ CUANDO... Reconocimiento y expresión
1	ENFADADO	Cuando me pasa algo malo. Cuando no tengo dinero o alguien me da la chapa. Estoy enfadado cuando ester me da la chapa. Estoy así cuando empieza a gritar como una loca y estérica (e histérica). Cuando me enfado con mi hermano. Cuando me gritan mis padres
	ENOJADO	Cuando mi padre no me deja sacar las motos
	ENFADADO-TRISTE	Cuando me pasa algún problema



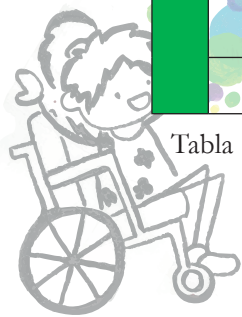
2	CONTENTO	Cuando me dan regalos. Cuando me dicen algo muy bueno o gano algo. Cuando salgo con mis amigos por allí. Cuando estoy con la novia y los amigos
	FELIZ	Cuando estoy con mis amigos en la feria Cuando tengo dinero y alguien me da algo o mi dice algo bonito
	Está feliz porque su padre le compró una play.	Estoy feliz cuando juego al fútbol mente fría
	ALEGRE-CONTENTO	Cuando me pasa algo bueno
3	GRITA	Cuando grito a alguien. Está como Esther gritando como siempre
	CHILLANTE	Cuando mi hermana me enfada o me hace gritar
	MUY CABREADO, RABIOSO	Cuando me gritan
	FURIOSO	Cuando me enfado
	MUY MUY ENFADADO	Cuando me enfado con alguien
	Está enfadado porque Esther no está sonriendo.	Cuando estoy enfadado
	TRISTE	Cuando mis padres me echan la bronca





4	TRANQUILA	Cuando estoy sola
	PEQUEÑO EN EL MUNDO	Cuando estoy solo en casa aburrido
	Se siente muy raro de los demás porque es pequeño y los demás grandes, i marginado	Cuando estoy solo
	CONTENTO	Cuando era pequeño
	Pequeño en un lugar que está con sus amigos	Yo no tengo de nada y mis amigos sí y yo mi siento poquino
	Está pequeña y está solo dentro del agua asustado aun tiburón	Estoy muy mayor
	Se siente muy solo en el mundo, marginado social, sin amigos	Cuando los chicos se meten con otro pequeño
	MARGINADO	Cuando no tienes amigos
5	DORMIDA	Cuando me canso en clase o duermo
	GRANDE /CON PODER	Cuando mis amigos me protegen
	CONTENTO, ALEGRE, ENAMORADO	Cuando me gusta algo
	Es grande y está contento	Así me siento yo cuando me siento mayor
	GORDO	Molestando los demás
	Está muy muy fea que las profesoras	Estoy muy guapo
	—	Nada por falta de imaginación
CONTENTO	Cuando estoy con la familia	

Tabla 1. Evidencias de la producción del alumnado sobre las imágenes proyectadas.



Parte 1

	EMOCIÓN IDENTIFICADA	ESTOY ASÍ CUANDO... Reconocimiento y expresión
6	MUY FELIZ (feliz)	Cuando viene alguien de mi familia cuando me compran el móvil
	BLANCO-RELAJADO	Cuando estás en casa en mi cama escuchando música
	ALEGRE, CONTENTO	Cuando algo me sale bien. Cuando apruebo un examen y mis padres me felicitan
	Está contento porque es más grande que los demás y tiene más fuerza (fuerza)	
	RARO	Cuando voy a una fiesta el primer día de blancos
	Está sonriendo por que abisto su padre y su madre haciendo sus cosas	Estoy sonriendo (sonriendo)
7	MALO	Cuando no duermo
	ABURRIDO	Cuando estoy en casa y no tengo nada que hacer
	DESTROZADO, TRISTE, MARGINADO	Cuando hago muchas cosas, cuando tengo problemas
	CANSADO	Cuando madrugo mucho. Cuando me aburro en clase
	PASOTA O CANSADO	Mi siento .. ----
	Estaba nadando y se cansó	Estoy nadando
	Tiene sueño	Estoy así cuando no dormido





Liderando investigación y prácticas inclusivas

8	AYUDA	Cuando no intiendo los deberes
	CHILLANTE-LOCO	Cuando estoy con la moto a toda hostia
	SORPRENDIDO	Cuando me toca algo bueno
	AMBRIENTO	Cuando tengo hambre
	Está enfadado y quiere morder a alguien	Estoy enfadado
	EMOCIÓN	Cuando me toca algo
9	CALLADA	Cuando no me ablen
	RELAJADO-CONTENTO	Cuando estoy en clase a última hora el viernes Cuando estoy en casa viendo la tele
	TRISTE, ABURRIDO	Cuando estoy en clase
	CONTENTO CONTENTO	Cuando me pasa algo bueno
	Está chillando a sus amigos en su casa	Estoy ---
	---	nada por falta de imagenación
	FELIZ	cuando estoy con mis hermanos



10	---	No contesta
	TONTITO	Cuando Rachid me cuenta sus historias de Mercedes entonces apago mi motor
	CONTENTO, FELIZ	Cuando estoy bien. Cuando me pasa algo bueno. Cuando juego con mis amigos
	NORMAL	Cuando estoy en la biblio
	Está lleno de culores	Estoy muy muy mente fría
	Está viendo hacia delante y está olvidando el pasado	---

Tabla 2. Evidencias de la producción del alumnado sobre las imágenes proyectadas.
Parte 2

Actividad de expresión de procesos afectivos: cuaderno diario de emociones

Tras una pequeña cita decorativa de motivación y un mensaje de agradecimiento a su sinceridad e implicación seria en cada cuaderno, los alumnos fueron reflejando sus emociones cuando se les guiaba y daba tiempo para ello, trabajando así de manera incidental, positiva y útil su competencia lingüística. Destacan fragmentos como “Estoy malito, ya no vuelvo a salir con pantalón y camiseta de manga corta”, que reflexiona sobre autonomía; “el examen de ayer era difícil pero lo hice mal porque no estaba atento, el próximo intentaré estudiar más”, que incrementa autocrítica y responsabilidad; “El insti es una mierda y no quiero estudiar más y por eso no voy a venir a clase, que les den a todos, no me gusta que me echen broncas”, que constata desmotivación y un posible abandono escolar temprano; “me siento triste por las personas que pasan por esto”, refleja la empatía tras un corto sobre terrorismo; “Estoy molesto porque I. me ha llamado negro, me pongo furioso”; “Estoy cabreado porque yo no he sido quien ha robado el MP3 de J., estoy como un fuego si me ponen amonestación que no he sido yo, me lo como”, como ejemplo de ira y su control, etc. Destacan como temáticas más repetidas la importancia dada a las relaciones sociales, la nostalgia ante la ausencia de familiares en alumnos extranjeros, felicidad ante aprobados y frustración en suspensos, culpabilización y crítica al profesorado (a veces en clave de humor), metacognición sobre emociones, inseguridad en relaciones sentimentales, sorpresa ante castigos y no asunción de responsabilidad, entre otros.





Figura 4. Fotografía de portadas y contenido del diario de emociones, ejemplo de producción del alumnado

CONCLUSIONES

Esta experiencia ha pretendido mostrar, en coincidencia con Ibarrola, B (2013), que no son las competencias cognitivas las que están en el centro de los procesos de aprendizaje, sino las emocionales. Los alumnos del programa de compensatoria precisan guía pero son capaces de optimizar sus competencias lingüística, social y relacional, como garantía de una mejora de sus procesos de aprendizaje. La interesante información que a nivel personal y social obtenemos de cada alumno en este tipo de producciones y experiencias de éxito emocional nos ayudarán a diseñar un adecuado plan de intervención individual intencionado para sus necesidades académicas, personales, sociales y familiares, favoreciendo así su desarrollo integral y bienestar.

La motivación, implicación, y formación del profesorado en procesos afectivos y gestión de la convivencia; trabajar la identificación, expresión y regulación de emociones primero en uno mismo como docente y después en el alumno y grupo, junto a una cuidada selección y preparación contextualizada de materiales y actividades en clase, parece predecir una mejor interacción y relaciones de convivencia positiva en un aula y centro, favoreciendo el éxito y la calidad educativa para alumnos y docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Domingo Roget,Á. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Editorial Narcea.

G. León, O. y Montero, I (2012). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid. Mc Graw Hill.

Ibarrola, B. (2013) *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid. SM.

Modelo competencias profesionales del profesorado. Centro Superior de Formación del Profesorado. Recuperado (20.01.2018) de <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/>



Normativa educativa. Recuperado (20.01.2018) de <http://www.educa.jcyl.es>

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017) Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades. Oviedo: Universidad de Oviedo



HACIA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA E INCLUSIVA DESDE LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

VALDEZ VILLA KELLY¹, GÓMEZ CASTILLO ROSA ISELA², VIRAMONTES CAMPOS,
OTONIEL³, COVARRUBIO ADAME, ELSA LIZHET⁴, DIAZ DOMINGUEZ, PEDRO JOSÉ⁵

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México
¹leprechu@gmail.com, ²rosy.gomez@enrrfm.edu.mx,
³otoniel.viramontes@enrrfm.edu.mx, ⁴lizhetcova@hotmail.com,
⁵pedro.diaz@enrrfm.edu.mx

Resumen. La investigación evidencia, a través de un estudio de caso, cuáles son los escenarios reales que vive un niño con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) respecto a la inclusión y las dificultades a las que se enfrenta al estar inmerso dentro de una sociedad con problema de valores (justicia, amor, respeto, igualdad, honestidad), individualista, discriminatoria, que rechaza al diferente y que no es capaz de satisfacer las necesidades de cada uno. Las características particulares (agresividad, indisciplina, desatención, distracción, falta de control e inestabilidad) de la condición del caso J, han sido la principal dificultad que ha enfrentado para lograr apropiarse de los aprendizajes y que le han impedido cumplir con el desarrollo adecuado de las actividades escolares. Aunado a ello, los antecedentes que fueron construyendo las diferentes situaciones por las que transitó el niño desde su formación académica respecto a la atención, el tratamiento, apoyo y compromiso por los agentes involucrados (familia, escuela y sociedad), forman parte de las causas de las dificultades que enfrenta. A su vez, actuaron como puente para que su NEE generará BAP (actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales), que le impidieron desarrollarse en igualdad de oportunidades a sus compañeros, limitaron su proceso de enseñanza aprendizaje, coartaron la potenciación de sus habilidades, definieron desde la perspectiva de quienes conformaban su ambiente, lo que él podría lograr y lo que no, reduciendo sus posibilidades.

Palabras clave: TDAH, BAP, NEE





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El compromiso de hacer efectivo el derecho humano de cada uno de los ciudadanos a recibir educación, considerándola como una necesidad y no un privilegio, excede los alcances del ámbito educativo, puesto que existen infinidad de factores que intervienen para su logro. Adquiere un sentido social y moral, debido a que involucra la democracia, la no discriminación y la interculturalidad.

El objetivo general de la investigación fue *conocer cuáles son las dificultades que presenta el caso J en la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de actividades escolares*. Resultó interesante ir descubriendo elementos que iban complementando su cumplimiento, mismos que se entrelazaban y dieron respuesta a todos los objetivos establecidos. Esto se refleja en el esquema de la síntesis donde todo tiene una relación que, también corresponde a los supuestos.

El estudio se encauzó en la condición que presenta un alumno diagnosticado con alteraciones de conducta de tipo déficit de atención y ansiedad por inmadurez bioeléctrica TDAH, que cursa el 3^a grado en la escuela primaria “Tierra y Libertad”, ubicada en Conchos, municipio de Saucillo Chihuahua.

Este trabajo expone la realidad que se presenta en las aulas de clase, desde la perspectiva de la educación inclusiva con equidad, enfocándose en el análisis de las dificultades y en la influencia que representan factores externos e internos en los alumnos con trastornos para el aprendizaje, que constituyen una de las condiciones más frecuentes.

Así como de las incongruencias que existen en el sistema educativo, respecto a su pretensión de ofrecer calidad, aspirando a satisfacer las necesidades del alumnado mediante políticas que no consideran el entorno en el que se desarrollan los individuos.

OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer cuáles con las dificultades que presenta el caso J en la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de actividades escolares.

Objetivos específicos

1. Descubrir cuáles son las características que presenta el caso J.
2. Conocer cuáles son los procesos de inclusión que se aplican al caso J para que logre apropiarse de los aprendizajes esperados.



3. Conocer cuál es la manera en que se atiende al caso J en términos de inclusión.
4. Conocer cuál es la manera en que se atiende al caso J en términos de equidad.
5. Descubrir cómo interviene el contexto familiar en el que se desarrolla el caso J para la adquisición de aprendizajes.
6. Analizar las causas de las dificultades que presenta el caso J.
7. Identificar el avance académico evolutivo del caso J en el ciclo escolar.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Respecto a la adquisición de aprendizajes, de acuerdo con los cinco niveles de apropiación de los sistemas de escritura establecidos por Ferreiro y Taberovsky (1997), el alumno se encuentra en un nivel de escritura silábico, al escribir palabras no reconoce la primera grafía escribe solamente una letra por sílaba de la palabra. En el dictado de oraciones no segmenta las palabras, al copiar algún texto lo transcribe adecuadamente si es de su interés el contenido, no identifica las mayúsculas debido a que no las reconoce en su totalidad, no logra escribir su nombre completo.

En lectura se encuentra en el nivel silábico, presenta dificultad para reconocer el fonema de algunas grafías, logra leer algunas sílabas o palabras cortas, pero en la mayoría de las ocasiones no termina de leer la palabra completa, parece que sabe lo que dice por intuición. Por ejemplo, en un ejercicio donde está la imagen que representa lo que esté escrito en el enunciado, comprende ampliamente la imagen y por intuición sabe lo que dice, incluso antes de comenzar a leer ya tiene una idea acertada de lo que dice.

Los conocimientos generales que el alumno posee, sobresalen considerablemente a los de sus compañeros, en especial si se habla de ciencia y naturaleza. Sus intereses se orientan a la vida de los animales, conoce fechas y acontecimientos exactos de la prehistoria, la actividad que más le agrada es visitar la biblioteca, observar un libro de su propia elección es el único ejercicio en que mantiene centrada su atención por más tiempo.

En lo correspondiente al campo formativo de pensamiento lógico matemático, tiene dominio de los números del 1 al 10, los números del 11 al 20 los identifica sólo visualmente. Las operaciones básicas como las sumas y restas, las ejecuta con material concreto o con situaciones reales, no se ha apropiado del algoritmo.

Durante su educación preescolar las maestras de la USAER trabajaron con la propuesta curricular adaptada, que consiste en identificar las barreras que presenta el alumno relacionadas con los campos formativos con un aspecto, competencia y aprendizaje esperado en específico, con base en ellas plantear objetivos y estrategias.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Los resultados que se obtuvieron de la implementación de las estrategias no fueron satisfactorios, puesto que contemplaban un trabajo colaborativo con los padres de familia y no se contó con su apoyo.

Al ingresar a primer grado de la escuela primaria, en el examen de diagnóstico se encontraba en un nivel de escritura presilábico, sólo realizaba grafías primitivas al dictarle palabras dibujaba cuadro, rayas o círculos, en pensamiento matemático no reconoce los números del 1 al 10. En el primer bimestre ya escribía algunas grafías, aunque no reconocía su relación con el sonido. Aún no lograba escribir su nombre, únicamente pone grafías solamente la letra J pertenecía a su nombre, pero no la ponía al principio. En el segundo bimestre se le tomó lectura y se le aplicó dictado, en escritura no escribía palabras, sólo letras que no coincidían con lo que se le dictó, en oraciones de cuatro palabras trazaba pocas letras, en lectura la única grafía que reconoció fue la O, no obstante, a que constantemente se trabajó con las vocales, mismas que olvidaba de un día para otro. En matemáticas respecto a los números ocurría la misma situación, tenía muy poca retención.

En el tercer bimestre identificó las vocales y las grafías: s, t, m. En matemáticas, los números 1, 3, 4 y 5. En el bimestre cuatro no se observaron avances significativos, mientras que en el cinco a finales del ciclo escolar se notó una gran mejoría, reconoce la mayoría de las grafías se encuentra en el nivel silábico. Al escribir oraciones escribe una grafía por palabra, pero sin segmentar, en matemáticas conoce los números del 1 al 10 suma números menores que 10 utilizando material concreto.

En segundo grado en términos generales, conoce todas las grafías, pero no logra articular las palabras y en matemáticas en ocasiones olvida los números 6.7 y 9. (En los anexos se presentan evidencias de lo ya descrito).

Al realizar un análisis de la evaluación de la situación actual y de los avances académicos que ha tenido el alumno durante su trascurso por los diferentes niveles educativos, en la figura 5 se puede percatar que no ha habido cambios sustanciales referentes a la apropiación de la lectura y escritura, ya que aún no logra escribir su nombre completo por sí solo, al inicio del ciclo escolar no segmentaba las palabras al transcribirlas, copiaba sólo algunas grafías, en el mes de mayo ya lo hace, no lo copia tal cual a menos que tenga un interés particular en hacerlo. Respecto a la lectura se niega a realizarla, argumentando que no sabe leer quizá es lo que desde un inicio se le ha hecho creer, que no puede hacer algunas actividades entre ellas ésta y lo guardó en su inconsciente.

Durante el mes de febrero, se empezó a asistir a la biblioteca de la escuela 30 minutos diarios y se le brindaba atención individualizada, el alumno tomaba un libro de su preferencia que en la mayoría de las ocasiones estuvo relacionado con temas de la naturaleza, ciencia y prehistoria. Con esta actividad se buscó motivar al alumno para que comenzara a leer, se le preguntaba como creía que se llamaba el título mostrándole las imágenes y se intentaba que él lo leyera, como eran contenidos que a él le interesaban no terminaba de leer la palabra o se le olvidaban algunas grafías y terminaba por



adivinarla, o se distraía porque estaba ansioso por saber cuál era la información que tenía,

El resultado de la implementación de esta estrategia fue que se logró que el alumno tuviera por sí mismo la iniciativa de asistir a la biblioteca, se le condicionaba que se iría solamente si él leía y ya no se negaba, no decía que no sabía porque era tanto su interés por estar ahí que aceptó que lo podía hacer. También para ello colaboró la situación emocional por la que transitaba, en ese momento vivía con la pareja de su madre que no era su padre biológico, se le indicaba que se le tenía que dictar en su casa del libro que había elegido y él lo ayudaba cotidianamente con sus tareas, situación que anteriormente no se presentaba porque su padre trabajaba fuera. Ese apoyo fungía como motivación porque significaba algo nuevo e involucraba atención y cariño.

EVIDENCIAS

En el análisis que se realizó en el transcurso de la investigación se descubrieron nuevos escenarios de los que no se tenía conocimiento en un inicio, uno de ellos fue comprobar la teoría con la realidad que se vive respecto a las NEE y las BAP.

Recapitulando la historia de la educación especial, las NEE surgen en conjunto con la integración educativa, en ese momento se pretendía erradicar la segregación porque los niños que presentaban una discapacidad eran atendidos en escuelas exclusivas para ellos, excluyéndolos de los centros educativos regulares. A su vez, la igualdad fungió un papel importante, debido a que se aspiraba que todos los individuos tuvieran las mismas oportunidades sin importar sus diferencias. Ahora, en la actualidad las BAP aparecen de la mano de la inclusión, que pretende lograr una educación para todos, atendiendo a las necesidades de cada uno.

Anteriormente la atención a niños con una condición diferente sólo se enfocaba en las características propias del individuo dejando de lado factores externos, como el contexto, la cultura o la familia. Cuando los investigadores (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002) agregan el término de BAP, lo hacen porque se dan cuenta que a la atención de niños con NEE se le presentan barreras que van más allá de sus particularidades, fue como ampliar la lupa que con las que se les estaba observando, considerando las interacciones que la condición tiene con su entorno.

Lo antes mencionado se puede comprobar durante el transcurso del análisis del caso J, a partir de su condición el entorno construyó BAP que le impidieron desarrollarse desde las situaciones que se suscitaron en el preescolar con todos los agentes que fueron partícipes; la familia no procuró brindarle la atención y el apoyo que su hijo requería, para ellos en conjunto con la educadora y la supervisora de preescolar resultó más fácil suspenderlo para deslindarse del problema, pero realmente nadie se ocupó de su bienestar, si realmente lo hubieran hecho, el desarrollo integral de J hubiera sido mejor, pero no fue así. La negación por parte de los padres favoreció para que el niño se sintiera protegido en las acciones y actitudes que tomaba dentro del jardín, de igual





forma desde un inicio le hicieron saber y sentir que su condición no le permitía realizar las mismas actividades que sus compañeros, porque él necesitaba estar medicado para ser igual que los demás.

Los antecedentes que se crearon en el preescolar hicieron que ingresara a la primaria con una etiqueta muy bien fundada por la carpeta evolutiva en la que sólo se destacaban las debilidades y hasta defectos, pero no se mencionaba ninguna fortaleza, en la que se hacía un juicio sobre sus capacidades, actitudes y aptitudes desde una perspectiva negativa.

Las características particulares del caso J, en conjunto con la etiqueta que se le hizo por presentar TDAH, así como las BAP que se crearon, construyeron un problema de aprendizaje. La falta de conocimiento y el conformismo de los docentes desde el inicio de la formación académica del alumno se planteó que él no iba a realizar muchas acciones, entre ellas leer y escribir justificando esto en la NEE que presenta.

CONCLUSIONES

La investigación que se realizó evidencia, a través de un estudio de caso, cuáles son los escenarios reales que vive un niño con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) respecto a la inclusión y las dificultades a las que se enfrenta al estar inmerso dentro de una sociedad con problema de valores (justicia, amor, respeto, igualdad, honestidad), individualista, discriminatoria, que rechaza al diferente y que no es capaz de satisfacer las necesidades de cada uno.

Las características particulares (agresividad, indisciplina, desatención, distracción, falta de control e inestabilidad) de la condición del caso J, han sido la principal dificultad que ha enfrentado para lograr apropiarse de los aprendizajes y que le han impedido cumplir con el desarrollo adecuado de las actividades escolares.

Aunado a ello, los antecedentes que fueron construyendo las diferentes situaciones por las que transitó el niño desde su formación académica respecto a la atención, el tratamiento, apoyo y compromiso por los agentes involucrados (familia, escuela y sociedad), forman parte de las causas de las dificultades que enfrenta. A su vez, actuaron como puente para que su NEE generará BAP (actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales), que le impidieron desarrollarse en igualdad de oportunidades a sus compañeros, limitaron su proceso de enseñanza aprendizaje, coartaron la potenciación de sus habilidades, definieron desde la perspectiva de quienes conformaban su ambiente, lo que él podría lograr y lo que no, reduciendo sus posibilidades.

De los agentes ya referidos, los padres de familia del niño han asumido un papel determinante en su desarrollo y formación, porque, aunado a lo ya descrito, no ha sido para ellos prioridad el aspecto emocional de su hijo, no le han brindado la estabilidad que requiere, han puesto más importancia a sus conflictos sentimentales que



no lo favorecen. Por su condición, el alumno se ve más sensible a tener que adaptarse a situaciones nuevas, cuando esto ocurre lo manifiesta en sus actitudes y aptitudes.

Las características y las situaciones que construyeron los antecedentes de la condición del niño, propiciaron que se le adjudicara una etiqueta que en conjunto con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación originaron un problema de aprendizaje. El entorno que lo rodeaba se planteó que él no podría realizar muchas acciones igual que los demás, que no podría apropiarse de los mismos aprendizajes que los demás niños. La falta de conocimiento y conformismo los hizo darle prioridad a su comodidad, omitiendo agotar todas las posibilidades y oportunidades que se podían proporcionar, para obtener logros que le fuesen significativos.

Con lo expuesto durante la investigación, se puede constatar que las dificultades a las que se enfrentan los niños que presentan una Necesidad Educativa Especial o que se encuentran en desventaja, no dependen únicamente de las características particulares de su condición, sino también de la ausencia de un entorno que las favorezca y no que los limite, generando otras condicionantes, que son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La educación, ha hecho suyo el desafío de dar cumplimiento al tan anhelado sueño de construir una educación inclusiva, a través de nuevas políticas que únicamente se fundamentan en la teoría y que no son construidas a partir de la realidad contextual, como se pretende satisfacer las necesidades de los más desprotegidos mediante cambios teóricos y no prácticos. Lo que se requiere con urgencia, es una transformación social en la que la cultura e ideología acepte, comprenda y respete la diversidad, en donde se erradique la exclusión, discriminación y marginación, una sociedad que sea empática y valore las diferencias como oportunidades para aprender.

Es incoherente que se esté luchando por darle a cada quien lo que necesita, porque la educación sea para todos, eso no debería estar en discusión. En los últimos tiempos se ha insistido arduamente en lograr una calidad educativa y porque no mejor se busca primero con esa insistencia la calidad humana, porque la inclusión necesita sólo eso, de lo que ya no existe.

Mientras el sistema educativo del país redirige sus transformaciones para proporcionar una educación para todos desde su perspectiva, modificando sus políticas adecuada o inadecuadamente, es el docente frente a grupo tiene en sus manos el de transformar a las personas que pueden cambiar el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (2nd ED). Developing learning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.]

Ferreiro, E., & Teberosky, y. A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V.

SEP. (2011). *Acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Diario oficial de la federación.

SEP. (2011). *Programa de estudio 2011, guía para el maestro. Educación básica primaria*. México: Secretaría de educación Pública.

SEP. (2013). *Acuerdo número 712, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: Diario oficial de la federación.

SEP. (2013). *Acuerdo número 716, por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. Diario oficial de la federación.

SEP. (2014). *Ley general de educación*. México. Diario oficial de la federación.

SEP. (2016). *El modelo educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaria de Educación Pública.





HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA: REPENSAR LA FORMACIÓN INICIAL

CABRERA CUADROS, VALESKA¹, LÓPEZ CARRETERO, ASUNCIÓN²

Universidad de Barcelona, España.

¹vcabrera@ub.edu, ²asuncion.lopez@ub.edu

Resumen. Resulta imprescindible repensar la formación inicial docente para entrar en diálogo con prácticas que permitan acercarnos a una escuela inclusiva. Desde esta mirada nos replanteamos la forma de trabajar en la formación inicial para incorporar otros saberes y modos de saber que conecten mejor con el sentido y la experiencia del oficio educativo, especialmente, desde una aproximación inclusiva que nos permita ir forjando interacciones con la diferencia, entendiéndola como una oportunidad de enriquecimiento en un espacio compartido. El estudio que presentamos se desarrolló en las aulas universitarias, en la asignatura “Teoría y práctica de la escuela inclusiva” y nos hemos basado en el método narrativo. El objetivo era explorar procesos de formación que nos permitan replantear y explorar formas de acercarnos a la escuela inclusiva desde la experiencia para reflexionar con y a partir de ella. Modos de indagar en la dimensión subjetiva y personal que caracteriza la experiencia y que nos exige una forma de estar en primera persona y en relación con el otro. Para trabajar con los estudiantes de la carrera de Educación Infantil, partimos del auto-conocimiento para explorar en el interior como requisito importante en nuestro oficio de educadores(as).

Palabras clave: formación inicial, educación inclusiva, narrativa, diferencia, experiencia.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El trabajo que presentamos a continuación se ha gestado en la asignatura de “Teoría y práctica de la escuela inclusiva” diseñada por una de nosotras (A. López Carretero), en cuya aula se ha realizado un seguimiento (V. Cabrera) y, ambas hemos compartido la relación fructífera entre formación e investigación de la práctica docente. Así, hemos ido desarrollando un sentido de la educación como un espacio compartido de relación y conexión continua entre formación e investigación educativa.

En este sentido, la experiencia compartida se ha generado para valorar si el espacio de la asignatura respondía a los intereses de los estudiantes que eran parte de la clase y, para analizar y pensar lo que ha significado para ellos y ellas las prácticas que se llevaron a cabo en la asignatura para la toma de consciencia respecto a una escuela inclusiva. Es esa doble mirada la que nos ha permitido ver si hay un cambio en las perspectivas de los estudiantes a la hora de hablar de educación inclusiva.

Como docentes nos preocupan las prácticas que se llevan a las aulas de formación inicial del profesorado y cómo se están trabajando temas fundamentales como la educación inclusiva. Algunas de las preguntas que nos surgen son: ¿De qué forma introducimos y acercamos la escuela inclusiva a los futuros maestros y maestras? ¿Cómo potenciamos prácticas y saberes en los futuros docentes para que sean activos diseñadores de entornos educativos inclusivos? ¿Cómo apoyamos a los futuros maestros para que den respuesta al contexto inclusivo que como comunidad educativa anhelamos?

En la actualidad hay propuestas y experiencias que abordan los desafíos para hacer que escuelas y aulas sean más inclusivas (Ainscow et al., 2012), es decir, intentan acercarse a contextos en continuo desarrollo capaces de poner al alcance de todos y todas, diferentes oportunidades para la integración, la participación y el aprendizaje (Ainscow, 2001; Ardanaz et al., 2004). No obstante, faltan evidencias para reflexionar sobre cómo se trabajan las diversas propuestas en las aulas universitarias de formación del profesorado.

En las aulas universitarias y específicamente en las asignaturas destinadas a la formación se reconoce una actitud abierta a la diversidad, fundamentada en el análisis crítico de la función de la escuela (Huguet, 2006). Para ello se pone especial énfasis en la literatura científica más relevante, pero, ¿qué prácticas se llevan a cabo en las aulas universitarias? ¿Se reflexiona sobre el lugar propio que se ocupa mientras se viven procesos de formación? ¿Qué relación tenemos con el saber y con los(as) otros(as)? Estas inquietudes fueron la base para comenzar el proyecto de investigación “*Relaciones educativas y creación del currículo: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas*” (EDU2016-77576-P) que estamos trabajando en la Universidad de Barcelona en conjunto con las universidades de Cádiz y Valencia. En el citado proyecto estamos estudiando la relación entre experiencia y saber como marco epistemológico sugerente en la formación de profesorado. El oficio docente, considerado un oficio



de lo humano requiere de la elaboración de una serie de saberes (Blanco et al., 2015) pues como dice Contreras (2013): el saber docente va más allá de un saber técnico y disciplinar; es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia. Una experiencia reconocida y reelaborada. En este sentido, como oficio basado en la relación, la práctica de la enseñanza inclusiva requiere de nuestra presencia creando en la propia aula universitaria con los estudiantes una experiencia de atención a lo singular (López, 2010) y lo común que responda a prácticas inclusivas. Por otra parte, irse haciendo docente implica prepararse para la experiencia de iniciar o continuar un camino en la relación con los demás y con el mundo. Entonces, ¿qué saberes docentes reclama la formación inicial para tratar temas relacionados a la escuela inclusiva?

Reconocemos la responsabilidad que recae sobre la formación de los futuros docentes, pues desde el ámbito educativo se trabajan diversos aspectos para vivir en un contexto inclusivo. Con esto, expresamos el valor fundamental de nuestro estudio ya que los modelos inclusivos suponen una ampliación de miradas para forjar un frente común por el bienestar social (Pérez, 2017) y, en eso, los docentes juegan un importante rol. Esa responsabilidad se hace más sensible cuando el maestro que se está formando va a acompañar el proceso de aprendizaje de escolares con necesidades educativas diversas, guiado por el deseo de dar un lugar a cada uno y cada una de las criaturas, ya que el profesional implicado va a favorecer u obstaculizar la inserción de estos niños y jóvenes (Márquez et al., 2017).

Para tejer prácticas inclusivas y para conseguir un espacio social, es necesaria una educación dialógica y una educación que ponga atención a lo que nos pasa y, que esté abierta a pensar en la relación con los(as) otros(as). Esto quiere decir que tenemos que repensar las prácticas de formación en los espacios educativos para convertirlas en un punto de encuentro. Aquí tomamos como eje el saber personal y aquel que se construye junto a los(as) otros(as). Por lo tanto, para caminar hacia la inclusión debemos mirar las prácticas educativas que llevamos a las aulas de formación del profesorado, así vamos haciendo ese camino que se proyecta en un mundo más inclusivo que se va forjando en la construcción de espacios de convivencia donde la diferencia se convierte en un valor comunitario (Pérez, 2017) y en una dimensión que nos inspira a cuidar y cultivar las relaciones humanas (Contreras et al., 2016).

OBJETIVOS

Para la realización de este estudio nos hemos propuesto como objetivo general:

- Repensar la formación inicial docente para entrar en diálogo con prácticas que permitan acercarnos a una escuela inclusiva.

De manera más específica incorporamos formas y/o prácticas de trabajar en la formación inicial que valore las interacciones con la diferencia y la alteridad para incorporar otros saberes y modos de saber que conecten mejor con el sentido y la





experiencia del oficio educativo desde una mirada inclusiva. En suma, exploraremos procesos de formación que nos permitan replantear formas de acercarnos a la escuela desde la experiencia para reflexionar con y a partir de ella. Partimos de la idea de indagar en la dimensión subjetiva y personal que caracteriza la experiencia y que nos exige una forma de estar en primera persona y en relación con el otro(a) (López, 2010). Desde este posicionamiento veremos si el espacio de la asignatura de segundo año de la carrera de Educación Infantil respondía a los intereses de los estudiantes para la toma de consciencia respecto a una escuela inclusiva.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

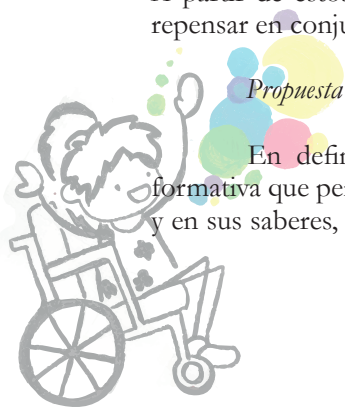
Abordamos las posibilidades formativas del profesorado a partir del método narrativo; a través de relatos de experiencia (audiovisuales y/o escritos), lecturas, conversaciones, grupo de discusión de estudiantes, entre otros para observar y analizar de qué manera estas diferentes formas narrativas nos invitan a la reflexión y a abrirnos a nuevos interrogantes e inquietudes que lleven a los estudiantes a pensarse como futuros docentes (Alliaud y Suárez, 2011; Clandinin, 2013; Contreras, 2013; Van Manen, 2003) dentro de un contexto social y educativo inclusivo. Por lo tanto, vemos de qué manera la formación inicial puede abrirse a un proceso experiencial y narrativo que facilite la conexión con la escuela inclusiva.

Uno de los ejes de la asignatura “Teoría y práctica de la escuela inclusiva” dada en segundo año de la carrera de Educación Infantil es el auto-conocimiento, pues explorar en nuestro interior es un requisito importante en el oficio de educadores y educadoras. Una de las prácticas es el explorarnos conjuntamente cómo nos vemos a nosotros(as) mismos(as), lo cual está estrechamente vinculado con nuestras relaciones significativas con el mundo. Así que la libertad es el lugar que elegimos, según la elaboración que cada una va haciendo en el curso de su vida, partiendo de la mirada de uno mismo y buscando nuestra originalidad.

A partir de ciertas situaciones que se van proponiendo en las clases, los estudiantes reflexionan sobre la necesidad de crear espacios de relación en las aulas. También piensan en cómo vivimos en relación a las miradas culturales y personales y a las diferencias de ser hombre o mujer. ¿Cómo vivimos esas diferencias y cómo articulamos deseos y sentimientos? Desde aquí, pensamos en cómo nos situamos en las relaciones con los(as) otros(as). En esas reflexiones se ve que un mismo hecho es visto por cada uno de formas diferentes, ya que las relaciones humanas son subjetivas. A partir de estos planteamientos fuimos entretejiendo reflexiones en las clases para repensar en conjunto.

Propuesta

En definitiva, en este estudio proponemos llevar a cabo una experiencia formativa que permita a nuestros estudiantes explorarse dentro de sus propias historias y en sus saberes, conectando con las experiencias vividas. Asimismo, trabajamos desde



la sensibilidad de las experiencias que viven, aquí y ahora, dentro y fuera del aula de formación, como fuente de saberes educativos.

Crear posibilidades en la formación inicial que partan de las incertidumbres y complejidades para tratar la educación inclusiva, pone en evidencia el ámbito educativo de los saberes que se vivifican y renuevan constantemente en los procesos creativos que se generan en el aula. El saber del aula no es el “ya dado”. Prepararse para el oficio docente requiere ir abriendo preguntas y poniendo en relación saberes personales, tradiciones pedagógicas y saberes disciplinarios para repensarlos (Blanco y Sierra, 2013). Saberes que nos interrogan, con los que podemos conversar y abrir nuevas posibilidades y horizontes desde los que vivir e imaginarse como docentes que benefician contextos inclusivos. La clave formativa está en cómo abrir y recoger experiencia para poner palabras y facilitar un proceso de pensamiento que desvele sentidos educativos. Algunas de las propuestas pasan por:

- La experiencia autobiográfica de los(as) estudiantes, que emerge de sus vivencias educativas como alumnos;
- Las experiencias docentes susceptibles de llevarse en el aula universitaria: relatos de experiencia elaborados por docentes; otros textos narrativos de tipo testimonial; películas documentales y la propia experiencia de formación en el aula universitaria.

Para favorecer esta articulación entre experiencia, saber y sentidos educativos que se abren, utilizamos diferentes lenguajes narrativos que favorezcan la implicación en primera persona pensando en relación a lo que pasa y nos pasa. Es decir, poner especial cuidado tanto a las fuentes de experiencia que utilizamos (imágenes, relatos, películas); como las propuestas que pedimos a nuestros estudiantes para que materialicen sus experiencias y las puedan expresar. En definitiva, utilizan diferentes lenguajes narrativos: fotografías, cómics, pequeños guiones audiovisuales y relatos escritos. Nos proponemos dar lugar a esta voz propia, para ayudarles a cultivar la relación con el saber desde las preguntas e inquietudes y, que estos procesos los ayuden a descubrir nuevos sentidos a lo educativo e imaginar nuevas posibilidades para las prácticas en el aula.

EVIDENCIAS

Si bien hemos tenido una evolución en conjunto favorable que se ha manifestado en la implicación y seguimiento de la asignatura, han aparecido también algunas tensiones, por ejemplo, nos hemos encontrado con algunas dificultades a la hora de desarrollar una reflexión vinculada a la experiencia propia, por cuestiones relacionadas con el propio itinerario escolar no inclusivo de los estudiantes o por una falta de confianza en que su experiencia tenga un lugar en la academia. Ambas cuestiones tienen una conexión entre sí.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Otra tensión deriva de la necesidad de respuestas ya disponibles en las situaciones prácticas y sus resistencias a comprometerse con una actitud reflexiva para ir elaborando caminos desde las propias situaciones. Los estudiantes muestran también dificultades a la hora de utilizar recursos expresivos narrativos en los que reflejar la complejidad de las situaciones educativas o con los que poner en juego las dimensiones subjetivas de la experiencia. Por eso pensamos que contar con sus saberes y experiencias es fundamental para visualizar dimensiones y prácticas educativas.

A lo largo de la asignatura hemos tenido como eje la inspiración de prácticas que se llevan a cabo en centros educativos. Al mirar modelos nos hemos acercado a la comprensión de complejos procesos que se viven para lograr la inclusión en diferentes contextos.

Las tensiones expresadas anteriormente, han sido evidenciadas gracias a momentos vividos en el aula y al grupo de discusión hecho con los estudiantes, las cuales han tenido nuestra atención, ya que consideramos que no es fácil desplazarse de su lugar de alumnos a visionarse como futuros educadores y educadoras y, por otro lado, porque les pedimos que se coloquen en primera persona entrando en juego desde su experiencia y las de otros para elaborar pensamiento propio. Ambas dimensiones exigen de un proceso complejo. Estas evidencias presentadas han surgido de todo el proceso de seguimiento donde hemos encontrado espacios de relación y comunicación con el alumnado tanto en el aula como en actividades fuera de ella.

CONCLUSIONES

El actual itinerario formativo universitario plantea la necesidad de posicionarnos en un nuevo marco que incluya prioridades orientadas hacia perspectivas y visiones con carácter actualizado e innovador respecto a la formación general de maestros y maestras (Blanco et al., 2015; González y Blanco, 2015). A lo largo de la asignatura “Teoría y práctica de la escuela inclusiva” hemos tratado temas como: la diferencia, la diversidad, la alteridad y la subjetividad. Además hemos puesto atención en cómo nos situamos en las relaciones. Todo ello para repensar la formación inicial docente y su sentido dentro de un enfoque que da cabida a pensar, participar y vivir una escuela inclusiva.

Lo que presentamos es un trabajo en conjunto de la asignatura que hemos compartido las dos investigadoras. Así, abogamos a un sentido de la educación como un espacio compartido y que se puede vivir también en las aulas universitarias de formación del profesorado. En este sentido, la experiencia compartida se ha generado para ver si el espacio respondía a los intereses de los estudiantes que eran parte de la clase y, para analizar y repensar lo que ha significado para ellos y ellas las prácticas que se llevaron a cabo en la asignatura para la toma de consciencia respecto a una escuela inclusiva. Es esa doble mirada la que nos ha permitido ver si hay un cambio en las perspectivas de los estudiantes a la hora de hablar de educación inclusiva.



Cuando nos preguntamos qué saberes docentes reclama la formación inicial para tratar temas relacionados a la escuela inclusiva pensamos en el oficio docente nos reclama buscar formas que permitan articular experiencia, saberes que conecten con los saberes instituidos desde una mirada propia. Un saber pedagógico que se denomina «saber de la experiencia» (Clandinin, 2013; Contreras, 2013) o como lo llama Van Manen (2003): «conocimientos páticos». Nombrar el saber de la experiencia nos permite hacer hincapié en este carácter encarnado, integrado, existencial y personal de un saber más allá de lo cognitivo o de la posesión de conocimientos y, a la vez, que integra en estas disposiciones relaciones valorativas, corporales, emocionales y de orientación práctica con la actitud con la que se vive en los contextos en los que todo el ser persona está involucrado (Cabrera, 2013; López, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO-UBA.
- Ardanaz, L.; et al. (2004). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- Blanco, N.; Molina, M. D. y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82, 61-76.
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(2), 1-16.
- Cabrera, V. (2013). Diálogo relacional en el aula entre docentes y estudiantes para repensar la distribución del poder. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 2(10), 91-103.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Contreras, J.; Arbiol, C., Arnau, R.; Blanco, N.; Gabbardini, P.; López, A.; Molina, M.D.; Nuri, A.; Orozco, S. y Ventura, M. (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

González, A.L. y Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, año 31, 3, 582-604.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.

López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 211-224). Madrid: Morata.

Márquez, A.M.; Acosta, R.; García, M. (2017). La formación didáctica inicial del maestro para la Educación Especial. Una mirada a la experiencia cubana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 31-41.

Pérez, I. (2017). Herramientas para la inclusión: de la educación a la sociedad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 13-30.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.



IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

GÓMEZ GÓMEZ, MARÍA DEL CARMEN¹, OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER²

¹ Universidad Internacional de la Rioja-UNIR
mariadelcarmen.gomez@unir.net, España

² Universidad de Santiago de Compostela
mariaesther.olveira@usc.es, España

Resumen. En este trabajo se analiza la importancia de la valoración objetiva de los procesos que componen la implantación de modelos pedagógicos innovadores e inclusivos en los centros. Cada metodología innovadora que se comience a trabajar en un centro educativo va a ser un constructo complejo en el que varios procesos, personas y recursos estén implicados; por este motivo es importante analizar cada uno de ellos y el resultado final. Solamente de esta manera se puede obtener una visión objetiva de los resultados, los medios y los procesos y extraer así lo puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos.

Palabras clave: evaluación, valoración, innovación, inclusión, integración





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Cuando pretendemos llevar a cabo un proceso de cambio en un centro educativo, es tan importante la implantación de mismo como el realizar un seguimiento objetivo que permita valorar su eficacia. Solamente desde la evaluación podemos analizar los resultados obtenidos y seguir construyendo un proyecto exitoso. Para que esta valoración sea válida debe llegar a todos los implicados y tener un equipo responsable de la misma con una sólida formación en lo que se está trabajando. Desde el desconocimiento de lo que implica una metodología o un modelo educativo no se puede hacer una valoración real y quedaría solamente en algo plasmado en papel. Además de evaluar lo logros alcanzados con el alumnado debemos evaluar la eficacia de los mismos, los procesos, los tiempos, las estrategias, etc.

OBJETIVOS

El objetivo principal que nos marcamos en este trabajo es analizar la importancia de la evaluación de los proyectos llevados a cabo en los centros como base fundamental para seguir o no implementándolos.

Como objetivos específicos podemos señalar:

- Analizar diferentes modos de valorar la práctica docente.
- Evidenciar que eficacia del nuevo modelo, que llega a todo el alumnado.
- Analizar la importancia de la satisfacción de los agentes implicados en el éxito de los programas implantados.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia que se va a presentar es fruto de la continuación de una investigación llevada a cabo en el centro San José de Pontedeume que tiene implantado a nivel de centro un sistema metodológico que favorece la inclusión del alumnado partiendo desde sus fortalezas (Iglesias, Oliveira y Gómez, 2017). Este sistema que comenzó a implantarse en el curso 2011/12 parte de las necesidades percibidas por parte de la dirección y después de un largo proceso de preparación y especialización docente ha conseguido ofrecer al alumnado un sistema integrador. Como todo proyecto en busca de la mejora es un continuo, por lo tanto no se puede dar por finalizado sino que está constantemente en renovación y para ello es imprescindible la valoración continuada.

Durante todo el proceso se ha tenido y se tiene en cuenta a todos los agentes implicados, la percepción y la satisfacción de estos van a influir directamente en la ambición de mejora. Vamos a analizar algunas maneras de valorar las maneras de hacer



con carácter constructivo ya que la evaluación ayuda a crecer y fomenta la mejora continua y la superación de errores de manera conjunta.

Satisfacción agentes implicados.

Para que un proyecto sea exitoso es necesario que las personas responsables del mismo, y las encargadas de ejecutarlo estén en consonancia con el mismo. Es más sencillo implantar o mejorar algo en lo que se crea y se quiera conseguir, que algo que no convence. La actitud de los implicados va a ser fundamental y decisiva a la hora de obtener resultados.

Por este motivo desde el centro se quiere valorar la satisfacción de docentes, familias y alumnos. Los primeros son los que ponen en marcha el proceso, los segundos los que van a percibir los resultados y los últimos los que van a trabajar de una u otra manera cada día.

Para valorar la satisfacción han resultado eficaces dos herramientas como son la entrevista personal y la encuesta. La encuesta ayuda a valorar aquellos aspectos que más nos interesan y que por ese motivo aparecen en ella, pero normalmente y para tener datos comparativos son preguntas cerradas o de puntuación con lo que no se deja espacio para sugerencias o ideas. Esto que le falta a la encuesta lo ofrece la entrevista, por medio del diálogo se puede tener una valoración de lo que se está haciendo y además da la posibilidad de compartir y de hacer a los entrevistados agentes activos del proceso, ya que podrán aportar ideas, críticas, etc. siempre con el objetivo de mejora.

Modos de valorar práctica docente.

Es esta una de las valoraciones que como docentes más nos interesan. Además de los resultados obtenidos en las calificaciones por los alumnos es necesario evaluar la práctica. Para tener una valoración objetiva que dé lugar a formular propuestas de mejora y caminar así al éxito continuado es esencial que la persona sea consciente de esto. Los que más saben sobre un tema son los propios profesionales del mismo y en este caso los que más saben de la implantación de un modelo son los profesionales implicados; de ahí que sean ellos los evaluadores más adecuados. El método más eficaz, en este proceso concreto, ha sido la valoración por parte de compañeros que acompañan dentro de aula y perciben desde fuera del propio evaluado los puntos fuertes y puntos débiles de su proceso, programación, etc. Este proceso de crecimiento profesional a veces es complicado de implantar, ya que cuesta en algunos casos que otra persona de tu entorno laboral esté valorando; pero podemos decir que es simplemente una concepción errónea puesto que queda evidenciado en este centro que se puede percibir como ayuda mutua con el mismo procedimiento pero mejores resultados. Otras formas de valorar son por parte de la revisión de las programaciones y la manera de implantar los nuevos modelos pedagógicos, también la presencia de expertos externos al centro dentro de aula que sirven como guía. Estos de la misma manera que los compañeros van





Liderando investigación y prácticas inclusivas

a observar y a aconsejar, la única diferencia es que son especialistas en una determinada metodología y se van a centrar más en los procesos de desarrollo de esta.

Valoración de los modelos.

Una vez que los modelos se van implantando en las aulas y visto lo anterior es necesario pararse a ver su funcionamiento. En los centros los docentes tienen la obligación de impartir unos contenidos mínimos en cada curso escolar e independientemente del modelo utilizado estos deberían estar adquiridos por los alumnos en junio de cada año. Los modelos implantados deben permitir conjugar la nueva metodología con los contenidos, de otra manera sería un fracaso. Solamente el resultado de alcanzar contenidos garantiza la eficacia de una metodología, si además se le puede sumar la adquisición de destrezas, herramientas, etc. se puede decir que es eficaz.

Eficacia del modelo implantado.

La eficacia del modelo va en consonancia con lo indicado en el punto anterior, pero en este caso se va un poco más allá, se busca la inclusión y la felicidad de la persona. El centro de La Grande Obra de Atocha pretende llegar a todos, por su carácter es un centro integrador que camina en base a fundamento de igualdad, solidaridad y fraternidad (Pardal, 1926). Se parte de la persona, de que todos somos iguales en base a las diferencias individuales, por lo tanto, la escuela y las metodologías deben dar respuesta a esto. Si un modelo pedagógico puede llegar a todos y a la vez a cada uno en función de sus peculiaridades es considerado válido en el centro.

EVIDENCIAS

Desde que comenzó en cambio en busca de la mejora en el centro CPR San José se ha tenido en cuenta la evaluación; cada paso que se ha ido avanzado se a valorado para a partir de los resultados tomar decisiones lo más acertadas posibles. En el siguiente cuadro se muestra la implantación del nuevo modelo pedagógico en el centro. En el mismo puede apreciarse que cada decisión posterior ha estado precedida por un proceso de evaluación.



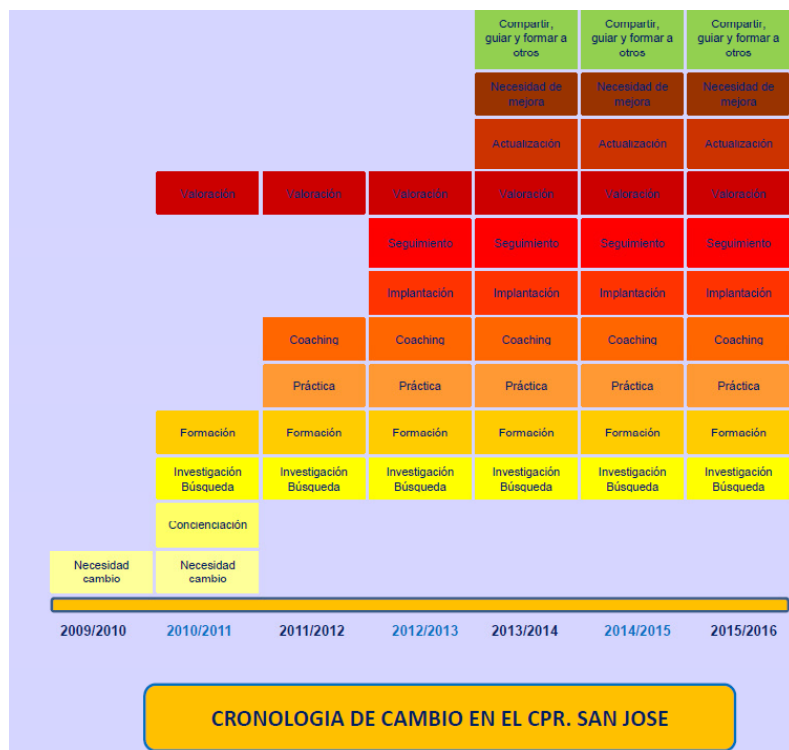


Fig. 1. Esquema de implantación de modelo pedagógico en el CPR San José de Pontedeume.

CONCLUSIONES

Cuando se camina buscando el éxito en la inclusión educativa es esencial valorar objetivamente cada paso. Solamente con datos de valoración se pueden hacer propuestas de mejora y solventar incidencia, de otra manera no se hacen visibles los errores y por lo tanto es como si no existieran, y al no existir no se les buscarán soluciones. El compromiso de todos los implicados es también necesarios, ya que no solamente se evalúa el modelo a nivel general sino también cada proceso y por consiguiente los modos de hacer de cada profesional.

Podríamos decir que el concepto evaluación es subjetivo en cuanto a que va a depender del evaluador y de las circunstancias cómo lo perciba cada uno. En el caso de valorar procesos de implementación de metodologías o modelos en centros educativos, si la visión de evaluación se contempla como acompañamiento y enriquecimiento los resultados que se obtengan van a ser óptimos y beneficiosos.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araque Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4).

Bazarra, L., Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes*. Madrid. S.M.

Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).

Gómez, M.C, y Iglesias, M.T. (2017). Baltasar pardal Vidal y La Grande Obra de Atocha. *Padres y maestros*. 370. p. 78-80.

Iglesias, M.T., Gómez, M.C. y Olveira, M.E. (2017). Liderando un proceso de inclusión de centro: CPR San José. *Prácticas innovadoras inclusivas*. P.323-329.

Pardal Vidal, B. (1926). *El libro del maestro: el niño*. La Coruña. Imp. El Ideal Gallego.



INNOVACIONES METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

HERNÁNDEZ GARRE, CARMEN M^{a1}, FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M^a DEL MAR²,
CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN³ Y AVILÉS SOLER, BORJA⁴

¹ Universidad de Almería, España
¹cmhgarre@ual.es, ²mfm386@ual.es, ³jcarrion@ual.es,
⁴bas581@inlumine.ual.es

Resumen. Actualmente, la inclusión educativa está cambiando la filosofía de trabajo en los centros escolares. Sin embargo, el profesorado necesita adaptarse a los cambios que se producen para poder responder a las necesidades que conlleva este modelo de educación, siendo relevante la formación del mismo, tanto la inicial como la permanente. Considerando al alumno como principal eje por el que gira toda la acción docente, se reflexiona sobre los elementos que favorecen este tipo de escuela, tanto en el ámbito metodológico (aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos) como organizativo (comunidad de aprendizaje, grupos interactivos y redes de escuelas). Además, se realiza una reseña de investigaciones acerca de la introducción de dichos elementos en la escuela inclusiva.

Palabras clave: inclusión educativa, formación para la inclusión, metodología, organización.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado, exige la oferta de una respuesta educativa igualmente diferenciadora (Arnáiz, 2011) adaptándose a las necesidades de cada alumno, contando con todos los materiales del centro a nivel humano y a nivel de organización. En este sentido, la atención a la diversidad supone la superación de un modelo educativo más instruccional y de simple transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, es decir, de educación “en y para la diversidad” (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010).

Por consiguiente, y atendiendo a las características propias de la educación, ésta representa el mejor vehículo de transmisión de la cultura de una determinada sociedad, sin embargo, la finalidad de la escuela no puede centrarse solamente en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, si no, más bien, en el desarrollo en cada individuo de cualidades, capacidades o competencias, que incluyen conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores (Pérez, 2011), convirtiéndose en el medio a través del cual, los niños y niñas se reconocen a ellos mismos y su contexto, descubren los cambios sociales que se producen y valoran su heterogeneidad como algo positivo. No obstante, según Pérez (2011), los docentes, en su mayoría, carecen de la formación suficiente para ello. Por tanto, la formación inicial y permanente del profesorado son aspectos muy importantes para la integración de prácticas inclusivas en los centros educativos, pues un docente al que, durante su preparación en la universidad, se le ha enseñado distintas prácticas innovadoras, le será más sencillo ponerlas en prácticas en el aula, por tanto, se requiere superar la consideración subordinada de la práctica respecto de la teoría (Pérez, 2010), además, siguiendo a Moliner y Loren (2010), la formación docente ha de basarse en el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Consecuentemente, esta forma de entender la educación conlleva entre otras, un cambio de la metodología y en la organización para dar respuesta a su alumnado y su diversidad y evitar, de esta manera, la exclusión tanto educativa como social para que de esta manera participen en igualdad de condiciones. Por tanto, estos aspectos son esenciales para el buen desarrollo de la educación inclusiva, permitiendo al profesorado realizar diversas actividades donde la totalidad del alumnado pueda participar en ellas sean cual sean sus necesidades.

Así pues, el alumno debe ser el eje por el que gire toda acción docente, por lo cual el currículo ha de girar sobre cuestiones que les sea de utilidad al alumnado, y el profesor debería estar formado y preparado para saber contestar a las problemáticas surgidas.

Estrategias metodológicas y organizativas innovadoras para la escuela inclusiva

La educación inclusiva implica una respuesta educativa adecuada para todos los alumnos, ya que no basta con que un alumno que presenta NEE asista a la escuela



ordinaria, sino que lo importante es que esté valorado de la misma manera que el resto de sus compañeros y compañeras independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Luque, 2006).

Según Angulo y Martín (2013) los centros educativos y el profesorado se han convertido en un lugar y agente privilegiados de investigación, esto se debe a que la escuela se ha convertido en un lugar donde poder observar la evolución de la sociedad y los distintos cambios que se van produciendo, por ende, se necesita que el profesorado desarrolle su profesión basándose en la teoría y en realidades derivadas de la investigación y la reflexión (Álvarez y San Fabián, 2013).

Una de las principales dificultades para conseguir la inclusión del alumnado en el aula y para atender a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refleja en la actitud del profesorado y la comunidad educativa (Luque y Gutiérrez, 2013). Trabajar en un contexto inclusivo deberá basarse en técnicas educativas que consideren las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alumnos, para ello, es necesario que el docente sea capaz de reflexionar sobre el proceso que está llevando a cabo, y apoyarse, tanto en los compañeros como en los distintos agentes que conforman el contexto escolar para que, de esta manera, el alumnado pueda desarrollar todas sus capacidades en igualdad con el resto de compañeros y compañeras.

Siguiendo a Muntaner (2014), uno de los factores claves para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo recae sobre el profesorado que debe de aceptar al alumnado tal y como es.

En este sentido, Imbernón (2013) indica que el desarrollo profesional del profesorado se ha de entender como proceso por el cual se intenta mejorar tanto la práctica educativa como la laboral, así como los conocimientos profesionales y personales con el fin de mejorar la calidad docente, de gestión e investigadora, de forma individual y colectiva por parte del profesorado del centro, para que de esta manera mejore el aprendizaje de todo el alumnado.

No obstante, dentro del ámbito educativo inclusivo, la formación docente ha de entenderse como un recurso para desarrollar destrezas de intervención con el alumnado durante su aprendizaje. Sin embargo, la formación continua del profesorado tiene un papel muy importante en el devenir docente, siguiendo a Santos (2010), es necesario que el profesorado aprenda a lo largo de su etapa profesional, siendo muy importante que tanto la actuación como la formación se realice de manera cooperativa y ligada a problemas y situaciones existentes (Mir y Ferrer, 2014).

OBJETIVOS

Dada la importancia de la formación docente para una educación inclusiva de calidad, el trabajo que se presenta tiene como objetivo reflexionar acerca de las





metodologías y actuaciones organizativas exitosas que favorecen la práctica educativa en contextos inclusivos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Una de las principales dificultades para conseguir la inclusión del alumnado en el aula y para atender a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refleja en la actitud del profesorado y la comunidad educativa (Luque y Gutiérrez, 2013). Trabajar en un contexto inclusivo deberá basarse en técnicas educativas que consideren las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alumnos, para ello, es necesario que el docente sea capaz de reflexionar sobre el proceso que está llevando a cabo, y apoyarse, tanto en los compañeros como en los distintos agentes que conforman el contexto escolar para que, de esta manera, el alumnado pueda desarrollar todas sus capacidades en igualdad con el resto de compañeros y compañeras.

Siguiendo a Muntaner (2014), uno de los factores claves para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo recae sobre el profesorado que debe de aceptar al alumnado tal y como es.

En este sentido, Imberón (2013) indica que el desarrollo profesional del profesorado se ha de entender como proceso por el cual se intenta mejorar tanto la práctica educativa como la laboral, así como los conocimientos profesionales y personales con el fin de mejorar la calidad docente, de gestión e investigadora, de forma individual y colectiva por parte del profesorado del centro, para que de esta manera mejore el aprendizaje de todo el alumnado.

No obstante, dentro del ámbito educativo inclusivo, la formación docente ha de entenderse como un recurso para desarrollar destrezas de intervención con el alumnado durante su aprendizaje. Sin embargo, la formación continua del profesorado tiene un papel muy importante en el devenir docente, siguiendo a Santos (2010), es necesario que el profesorado aprenda a lo largo de su etapa profesional, siendo muy importante que tanto la actuación como la formación se realice de manera cooperativa y ligada a problemas y situaciones existentes (Mir y Ferrer, 2014).

Aspectos metodológicos

Las formas de trabajo que se han revelado exitosas, según (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012), son el *aprendizaje colaborativo* y el *trabajo por proyectos*.

El *aprendizaje colaborativo* es un elemento con un futuro en alza. Se ha comprobado que los alumnos que trabajan o estudian juntos se implican más activamente en el proceso de aprendizaje, ya que las técnicas de aprendizaje cooperativo permite que actúen sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y compañeros (Rué, 2008). como señala el estudio de Marín (2005) en el que, a través de la utilización de dicha metodología, los estudiantes participantes obtuvieron una mejora



del nivel de motivación en la materia de Lengua, mejoraron el clima de convivencia en el aula así como los resultados académicos. Atendiendo a estos argumentos, el aprendizaje cooperativo es entendido como el enfoque pedagógico del aprendizaje estructurado por grupos heterogéneos de alumnos que trabajando juntos buscan una meta común en el mismo proceso de aprendizaje, creándose la responsabilidad de cada uno sobre la totalidad del conjunto y del proceso (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014).

Una investigación titulada “Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física” (Velázquez, 2013), de la Universidad de Valladolid, en la que participaron 2 docentes de Primaria y 2 de Secundaria, realizaron un cuestionario exploratorio a otros 198 profesores, llegando a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo permite un aprendizaje motor igual o superior al de otras metodologías suponiendo, sin duda alguna, la principal ventaja de este tipo de aprendizaje, al mismo tiempo que favorece unas mejores relaciones sociales entre el alumnado, y en especial, la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas (Velázquez, 2013), favoreciendo también el ámbito afectivo, en especial la mejora del auto-concepto de los estudiantes (Fernández-Río, 2003; Prieto y Nistal, 2009).

Por otro lado, el *trabajo por proyectos* es un ejemplo de flexibilidad en el aula, de la mejora del clima en ella, que conlleva un aumento de la motivación y el interés en el alumnado, de la participación de las familias, etc. (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012). Igualmente, produce en los alumnos otros beneficios, tales como mejoras en las habilidades y competencias comunicativas, adquisición de nuevos hábitos que contribuyan a mejorar la escuela o la comunidad y el aumento de la autoestima del alumnado Railsback (2002).

Una investigación realizada en la Universidad de Córdoba (Mérida, et al, 2011) dentro de una experiencia de innovación docente denominada “Una comunidad de Aprendizaje escuela-universidad a través de los Proyectos de Trabajo” con maestras de Educación Infantil, más de trescientos niños y niñas de esta etapa, siete profesores de la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Córdoba, ochenta y cinco estudiantes de Magisterio y dos asesoras del CEP ‘Luisa Revuelta’ de Córdoba, ponía de manifiesto la existencia de una gran diferencia entre la formación inicial de los docentes y la cultura profesional existente en la mayoría de centros, ya que no tienen relación los métodos empleados durante la etapa universitaria y los empleados en las prácticas escolares.

Aspectos organizativos

Con respecto a la organización del centro, se podrían destacar las comunidades de aprendizaje y, dentro de éstas, los grupos interactivos, y la red de escuelas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

El proyecto de *comunidades de aprendizaje* busca investigar, analizar y actuar para promover la igualdad educativa y social (Elboj y Oliver, 2003), por tanto, se trata de un proyecto de transformación social y cultural que se produce en un centro educativo y en su entorno que busca lograr una sociedad de la información para todos, basándose en el diálogo y mediante la participación de toda la comunidad educativa (Eboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

El estudio “Voluntariado en la escuela: un estudio de caso dentro de proyecto comunidades de aprendizaje” (Vieira, 2010), en la Universidad Autónoma de Barcelona llega a la conclusión de que el voluntariado educativo multicultural aporta una contribución muy importante en la valoración de la diversidad. La educación basada en el diálogo, la diferencia y la pluralidad cultural promueve valores como el respeto hacia todas las culturas coexistentes, poniendo de manifiesto que las diferencias culturales deben ser respetadas en oposición a todo tipo de desigualdades o injusticias de cualquier índole.

En cuanto a los *grupos interactivos*, éstos promueven la enseñanza a partir del diálogo y el trabajo cooperativo entre grupos heterogéneos, a través de una mayor participación de adultos que adoptan el papel de voluntarios (Peirats y López, 2013), además, el aula es organizada para que el alumnado transite por distintas actividades que suelen ser cortas con la intención de que el alumnado mantenga un nivel alto de atención, en la que contará con un monitor-voluntario (Iglesias, De la Madrid, Ramos, Robles y Serrano de Haro, 2013). Son varias las investigaciones realizadas (Castro, Gómez y Macagaza, 2014) que aportan datos importantes sobre su puesta en marcha.

La *red de escuelas* es otro aspecto innovador relacionado con la organización de centros. Se fundamenta en dos principios básicos de la LOE: el esfuerzo compartido por la comunidad educativa y el fomento de la promoción de la investigación, experimentación e innovación (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012). Diversos trabajos han puesto de manifiesto los beneficios en la utilización de esta metodología (Martín y Morales, 2013; Mérida, González y Olivares, 2011).

EVIDENCIAS

A lo largo del trabajo se han comentado diversas investigaciones centradas en algunos elementos curriculares como son la metodología y la organización del centro educativo que nos permiten ver de forma práctica cómo se trabajan estos aspectos en los centros educativos de forma real. La revisión de las investigaciones realizadas por otros profesionales ha permitido conocer las distintas realidades que se viven en los centros educativos que trabajan la inclusión de forma activa. En este sentido, consideramos que un buen docente, que quisiera promover la inclusión en su contexto más cercano, debería incluir una determinada actividad innovadora basada en la colaboración con expertos en la temática, por consiguiente, el trabajo colaborativo es importante, ya que fortalece el proceso educativo una vez que tanto el profesorado como el investigador trabajan para la consecución de unos objetivos comunes de forma conjunta. Además, pueden aprender



de manera conjunta, a través de una reflexión crítica, mejorar su labor profesional ya que la reflexión se convierte en una cualidad muy importante para la realización de una práctica innovadora, siendo la experiencia una condición insuficiente. De esta manera, creemos conveniente apostar por que la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje abarque todos los elementos del currículo, y en especial a la metodología y a la organización, ya que como se ha podido observar en las investigaciones analizadas, la puesta en práctica de elementos innovadores en la metodología y la organización han conllevado resultados positivos que sería conveniente profundizar.

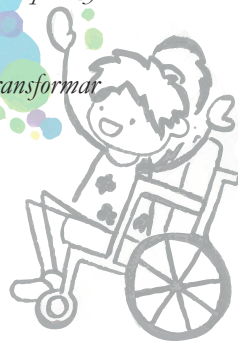
CONCLUSIONES

Los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas del cambio hacia la cultura inclusiva, (Luque y Gutiérrez, 2013), no obstante, no deben de centrar su formación en la mejora de actuación docente, sino en contenidos muy importantes para el desarrollo de prácticas inclusivas en su centro de actuación.

La formación inicial del docente novel, así como la del profesorado en servicio debe basarse en la idea de que el trabajo en equipo, tanto entre docentes como con la familia y el contexto, es la mejor respuesta posible para atender a la diversidad. Además, la formación inicial del docente se debe basar en valores y actitudes, ya que su labor profesional la desarrollará ante niños y niñas en desarrollo que tomarán al profesorado como modelo de aprendizaje (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo, Chacón, 2008). Se trata, en definitiva, de formar docentes para trabajar en la mejora de los centros educativos para ser capaces de fomentar la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas. Además, es necesario que exista una constante labor de formación, investigación, evaluación y actualización de los conocimientos necesarios para que resolver los distintos problemas que les surjan en su labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 31, 23-42.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Castro, M., Gómez, A., y Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 174-179.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.





- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 48, 91-103.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Iglesias, B., Madrid, L. D. L., Ramos, A., Robles, C., y Serrano de Haro, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 63-78.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos? *Aula de innovación educativa*, 218, 12-15.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández, C., Polo, M. T., y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), pp. 95-116.
- Luque, A. (2006). *Los retos de la orientación ante la escuela inclusiva*. V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada.
- Luque, A. y Gutiérrez, R. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
- Martín, A. y Morales, J. A. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 13(18), 74-87.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Mérida, R., González, E., Y Olivares, M. A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.
- Mir Pozo, M. L., y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 235-255.
- Moliner, L., y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44.



- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Peirats, J., y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211.
- Pérez, A. I. (2011). Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 52-55.
- Prieto, J. A., y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 49(4), 6-10.
- Raibback, J. (2002). *Project-based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 15, 29-31.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 175-200.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X. & Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral publicada, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tesis doctoral publicada, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.



INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON TDAH EN EL AULA

AGUILAR PARRA, JOSÉ MANUEL¹, DOMÍNGUEZ OLLER, JUANA CELIA²

Universidad de Almería, España

¹e-mail: jmaguilar@ual.es, ²e-mail: jdo357@ual.es

Resumen. Con la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, se resalta la importancia de la atención al alumnado con TDAH en las aulas. Actualmente, este trastorno tiene una gran influencia, ya que entre un 3 y un 7% de la población infantil lo presenta en diferentes grados de intensidad, por lo que debemos estar formados adecuadamente para darles una respuesta educativa adecuada. Por ello, a través de este trabajo, se pretende definir cuáles son las conductas propias del alumnado que padece este trastorno, así como cuáles son las estrategias de intervención más adecuadas para contrarrestar esas conductas y facilitar el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz. De forma, que los profesionales de la comunidad educativa y las propias familias dispongan de las herramientas más adecuadas para mejorar y disminuir las conductas disruptivas de este alumnado.

Palabras clave: TDAH, conducta, impulsividad, atención, hiperactividad.





INTRODUCCIÓN

Con la nueva Ley de Educación LOMCE 8/2013 se pasa a concebir al TDAH como una categoría más a tener en cuenta en las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que recoge el actual marco normativo referente a la atención a la diversidad. Anteriormente, esta se recogía dentro de los Trastornos Graves de Conducta. Este hecho se produce por el incremento del diagnóstico de este trastorno en las aulas de los centros educativos.

Según Pascual (2010) se entiende por Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad cuando se presentan comportamientos característicos como: fácil distracción, resulta difícil mantener la atención durante unos minutos seguidos y tienen una personalidad dispersa y desorganizada. Dentro del TDAH actualmente se pueden distinguir tres subtipos: inatento, hiperactivo-impulsivo y modalidad combinada.

Actualmente, este trastorno tiene una gran influencia, ya que entre un 3 y un 7% de la población infantil lo presenta en diferentes grados de intensidad, por lo que debemos estar formados adecuadamente para darles una respuesta educativa adecuada (Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero, 2006).

OBJETIVOS

A través de este trabajo, se pretende definir cuáles son las conductas propias del alumnado que padece TDAH, así como aclarar cuáles son las estrategias de intervención más adecuadas para contrarrestar las conductas disruptivas y facilitar el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

El comportamiento en los niños con TDAH

Según Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero (2006), los niños con TDAH suelen experimentar dificultades en la conducta o comportamientos inquietos en el interior de clase, síntomas propios del TDAH, es decir, la falta de atención, la impulsividad e hiperactividad. Asimismo, conductas como interrumpir, no terminar sus trabajos, no estar atento o incomodar en clase, incitan situaciones incómodas para el docente.

Tener un ambiente organizado y que motive, con rutinas diarias, ayudará al niño con TDAH a optimizar su autocontrol. El docente es un modelo a seguir para el alumnado. Manifestando un comportamiento benévolo, elástico y con paciencia, además percibiendo las características propias del TDAH (por ejemplo, no castigarle por estar demasiado inquieto, levantarse..., lo ideal es reforzar positivamente las conductas positivas, por ejemplo, cuando esté un rato sentado sin levantarse), obtendrá una excelente conducta de su alumno.



Se crean problemas de conducta cuando:

- Los deberes son difíciles y le aburren.
- Se le reclama un compromiso por un tiempo extenso.
- Hay escaso control (patios, aulas, zonas abiertas, viajes, cambios de clase...).
- Se hacen cambios de actividades que el alumno no puede controlar.
- El alumno no sabe cuál es la expectativa sobre él.
- Exclusivamente se le hacen ver los deslices, no es aceptado tal y como es.
- No se le suele respetar (se le suele hablar chillando, se les da un ultimátum...).
- Se le suele castigar en abundancia.

Tres ejes para provocar una conducta adecuada:

- Vigilancia constante (dar una ojeada frecuentemente, hallar una contraseña como palpar la espalda, pasar por el lado con el objetivo de testificarnos que ha emprendido su trabajo, etc.). La vigilancia ha de valer para pronosticar y prevenir estados que sabemos que pueden simbolizar un problema (por ejemplo, al acabar un ejercicio o participar en una tarea en grupo) y crear en el alumno más certeza y autocontrol.
- Tutorías de forma individual sobre diez minutos. Estas tutorías valen para enseñar al alumno cual es nuestra expectativa sobre él, qué contraseñas se pueden tratar para optimizar su conducta y rendimiento, y para sellar las reglas básicas de conducta en clase (objetivos determinados que especulamos que el alumno podrá obtener). Se ha de convertir en un espacio donde se produzca una comunicación efectiva con el estudiante. Para los más mayores vienen bien los contratos.
- Uso de utensilios básicos para el control de la conducta. Refuerzo positivo, extinción, tiempo fuera y establecimiento de límites.

o Refuerzo positivo:

Es la mejor estrategia en el control de comportamiento, crea autoestima y respeto. Trata en elogiar o robustecer las conductas que pretendemos que se vuelvan a





Liderando investigación y prácticas inclusivas

repetir (mayor tiempo sentados en el asiento, conversar bajo, corregir los deberes una vez acabadas...). Para poder aplicarla, se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

Celebrar comportamientos muy concretos como por repetirle si su comportamiento ha sido bueno y le decimos que se ha portado bien en general el alumno no sabe que ha sido lo que ha hecho bien para volver a repetirlo Tendríamos que describirle lo que ha realizado correctamente por ejemplo lo has hecho muy bien porque no has interrumpido en clase a tus compañeros. El hecho que el alumno recuerde bien lo que hacer para conseguir un comentario bueno del docente les motiva.

Elogiar siempre de forma franca y auténtica cuando sabemos que algún comportamiento le cuesta modificarlo, se lo decimos.

Usar el refuerzo social (dar la enhorabuena, alabarlo, ser cariño...), privilegios simples como labores simple en el aula) o pequeñas recompensas (pegatinas, estampas, tarjetas...).

Igualmente se puede trabajar en grupo (el docente reúne pelotas, fichas o puntos que lograrán ser cambiados para jugar, privilegio de aula, celebración, etc.). La agenda se puede utilizar para comunicarse con los padres sobre la buena conducta del alumno. Se debe evitar usarlo para hablar de conductas.

o La extinción:

Es la principal estrategia para disminuir comportamientos descentrados. Trata de no tener en cuenta una conducta para disminuir o evadir que se vuelva a repetir, sin preocuparse por el comportamiento que causa problemas (no mirarlo, no atenderlo, no conversar, no deducir, no hacer gestos, hacer como si no pasara nada...). Tras aplicar estas técnicas, debe contar con que:

Será inevitable aprender el hecho de que conserve el comportamiento impropio cuando hay extinción (será preciso testificarnos de que no existe ningún agente que fortifique el comportamiento que deseamos erradicar).

Al comenzar, la fuerza y la repetición del comportamiento agrandarará; esto no significa que la estrategia no esté funcionando y será preciso permanecer de forma paciente y con persistencia hasta ver una bajada del comportamiento inapropiado (pueden pasar de tres o cuatro semanas).

Esta táctica no se usará cuando el comportamiento pueda ser un riesgo para él o para quienes están alrededor.

Debemos acordarnos que queremos suprimir una conducta determinada, no al alumno. Es preciso observar al alumno, darle la enhorabuena y celebrarlo cuando exponga otros comportamientos diversos a la que estamos intentando erradicar.



o Tiempo fuera:

Consiste en aislar al alumno en una parte privada de tentaciones durante un tiempo, posteriormente de que se dé un comportamiento que queremos suprimir. Para aplicarlo, será preciso recordar que:

Esta táctica es adaptable para alumnos de infantil y primaria.

Precedentemente a su primera aplicación, se habrá acordado con el alumno con qué comportamientos y condiciones se llevará a cabo.

Elegir el lugar apto según cada caso: en la propia clase (asiento, rincón, en la puerta...), en la clase de un curso posterior, departamento psicopedagógico...

Se llevará a cabo alrededor de un minuto por año de edad; por ejemplo, para un alumno de siete años, se llevará a cabo como máximo siete minutos.

Cuando se produzca el comportamiento que queremos reducir, el profesor o docente le brindará de forma sosegada que proceda al tiempo fuera. Lo puede hacer por una contraseña acordada o bien indicándole: Que se siente y se quede callado y que se vuelva a unir a la clase cuando no vaya a gritar.

Una vez consumado el tiempo fuera, se incitará al alumno a seguir con la actividad que estaba realizando sin hacer ninguna reseña a lo ocurrido.

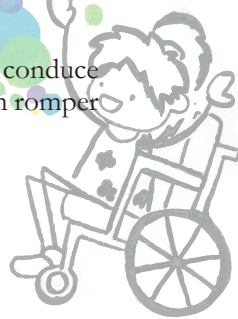
Ante los lamentos, llantos, gritos o abandono del lugar determinado para el tiempo fuera por parte del alumno, el docente parará el reloj (el alumno conoce que no volvemos a contar el tiempo hasta que no se dé el comportamiento pactado). En las primitivas aplicaciones seguramente se requerirá mucho más tiempo que el que le pertenece por edad. Se ha de perdurar y no renunciar.

Es primordial manifestar esta práctica como un resultado tras a un comportamiento incorrecto y no como un escarmiento.

o Las normas y los límites:

Un aspecto primordial para el control del método en la clase será el establecimiento de unas buenas reglas. Éstas suministrarán alrededor del alumno una situación organizada, le ayudarán a fomentar un superior autocontrol, pues le muestran cual es nuestra expectativa sobre él y las derivaciones que tiene no cumplir las reglas, creándole mayor confianza. Referente a su aplicación se debe tener en cuenta:

Ofrecer la regla en lenguaje positivo. Jesús puedes correr en el recreo Se conduce siempre de la razón por la cual se usará el límite o la regla: En la clase se pueden romper los objetos





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En último lugar, se negocia una derivación para emplear en caso de no efectuar la regla. Corrientemente, los alumnos tienen una lista enorme de acciones que no pueden realizar (no correr, no gritar, no faltar...). Es forzoso manifestar las reglas en positivo (andar despacio, conversar flojo...), para de esta forma enseñar comportamientos adecuados.

Estrategias y pautas para el tratamiento en el aula

Balbuena, Barrio, González-Álvarez, Pedrosa, Rodríguez-Pérez, & Yágüez, (2014) presentan una serie de recomendaciones generales para el aula con el objetivo de favorecer el proceso de aprendizaje del niño con TDAH. Éstas pueden dividirse en tres grupos: las que hacen referencia a la metodología para impartir las clases, las que inciden en el entorno de trabajo y, finalmente, se apuntan algunas características personales y profesionales del buen maestro o educador.

- o Cómo dar instrucciones. Con el fin de hacer más fácil que el alumnado con TDAH cumpla las instrucciones, se debe establecer contacto visual o proximidad física con el alumno/a, llamando de esta forma su atención.

Se debe dar las instrucciones de una en una y éstas deben ser concretas, cortas y en un lenguaje positivo. Al cumplirse debemos elogiarlo inmediatamente.

- o La metodología. Es conveniente que las explicaciones del maestro sean motivadoras y dinámicas, de modo que permitan una participación constante por parte del alumno. Es importante que estén estructuradas y organizadas, y que el maestro se asegure de la comprensión por parte del alumno.

- o Las tareas de casa. Debemos mandar deberes a casa para comprobar si el alumno ha adquirido los conocimientos adecuadamente. Estas tareas deben ser simples. Estos alumnos deben tener supervisión y refuerzo constante.

CONCLUSIONES

Actualmente es habitual encontrar en las aulas alumnado con TDAH, por lo que se hace imprescindible que el profesorado conozca cuáles son las conductas propias en este alumnado que pueden achacarse a este trastorno, a la vez que, tenga las herramientas y estrategias para controlar aquellas conductas que sean disruptivas. No se puede castigar a un alumno con TDAH por experimentar los síntomas propios de su trastorno, es como si a usted le castigaran por estornudar cuando está resfriado, es algo difícil de controlar. Debemos reforzar las conductas positivas y poco a poco conseguir ir eliminando o disminuyendo las disruptivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balbuena, F., Barrio, E., González-Álvarez, C., Pedrosa, B., Rodríguez-Pérez, C., & Yágüez, L. (2014). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con*



alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Asturias: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P., y Romero, B. (2006). *Guía práctica para educadores. El alumno con TDAH.* Barcelona: Ediciones Mayo.

Pascual, I. (2010). *Síndrome de déficit de atención-hiperactividad.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos.



JUSTICIA SOCIAL, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MIÑÁN ESPIGARES, ANTONIO¹; JUÁREZ ROMERO, CLAUDIA AMANDA²

¹ Universidad de Granada, España
aminan@ugr.es

² Universidad Nacional Autónoma de México, México
amandajuarezrom.unam@gmail.com

Resumen. En este trabajo realizamos una investigación-acción sobre estrategias que incidan de manera profunda en las actitudes hacia la inclusión de los estudiantes universitarios, futuros docentes en Educación Infantil. La estrategia docente utilizada en este caso es el Cine-forum, realizando un análisis cualitativo sobre las participaciones de los alumnos posteriormente al visionado de la película. Se destaca el intercambio entre todos los estudiantes tanto virtual como presencialmente, lo que potencia aún más el análisis crítico realizado individualmente. También hay que destacar la contextualización que se produce al conectar cada estudiante lo analizado con su propia situación de prácticas y de vida. Consideramos que es muy importante que en la Formación del profesorado se vaya un poco más allá intentado relacionar lo que se aprende en clase, con lo que se vive en prácticas, con lo que se analiza sobre acontecimientos en la sociedad, en medios audiovisuales, o en la prensa, o en casos reales y la construcción de una Sociedad más justa, menos desigual, destacando el papel de la educación en un sentido de equidad o de profundización de las desigualdades.

Palabras clave: Inclusión, investigación-acción, estrategias actitudinales, justicia social.





INTRODUCCIÓN

Justicia social hace referencia al reparto equitativo de los bienes sociales. En una sociedad con justicia social, los derechos humanos son respetados y las personas que pertenecen a clases sociales más desfavorecidas cuentan con oportunidades para el desarrollo. Uno de los bienes más básicos de la sociedad actual es la educación. Considerar por tanto sociedades más justas es hacer referencia a la dignidad humana, el desarrollo integral de las personas, el pleno empleo, la igualdad entre géneros, el bienestar social, etc.

La Educación Inclusiva hace alusión a los esfuerzos que se están haciendo desde los sistemas educativos para lograr que se cumpla el artículo 26 de los Derechos Humanos, por el que “Toda persona tiene derecho a la educación”, uno de los bienes más preciados y que constituye la llave para otros bienes. Lo que a primera vista, pudiera parecer un propósito utópico, el de educar a todo el mundo, está empezando a ser posible gracias a instrumentos pedagógicos con un fuerte fundamento en creencias sociales que ven posible la inclusión y que dan fuerza a sus acciones sociales y educativas. Una de las funciones fundamentales de la Escuela sigue siendo la compensación de desigualdades, sin embargo estas desigualdades son más grandes porque hay factores que inciden en ellas haciéndolas aumentar. Alguno de estos factores están relacionados con las nuevas tecnologías, el aumento de información, la necesidad de transformarlo en conocimiento, la escasez de empleo, etc.

La sociedad también está teniendo connotaciones de mayor individualismo y aislamiento, hiperindividualidad, es lo que llama Lipovetsky, hipermodernidad. Y lo que es más que todo cambia vertiginosamente, nada dura. Es lo que llamaba Bauman, sociedad líquida. La tarea de la Escuela para que sea inclusiva y colabore en hacer una sociedad más justa compensando desigualdades es ardua. Pero a pesar de todas las dificultades, el movimiento de la inclusión sigue su camino, su empuje. La sociedad lo necesita como si de contrarrestar lo perverso se tratase.

Si queremos hacer Escuelas más inclusivas y sociedades más justas necesitamos un profesorado más preparado. Se habla de competencias digitales, para la innovación docente, con empatía hacia el alumnado, con habilidades sociales, con cultura, con compromiso hacia su institución y conocedor de metodologías que conecten los contenidos con la realidad y que tenga una actitud positiva hacia la inclusión.

A partir de la implantación en España del Espacio Europeo de Educación Superior se ha mejorado mucho en el aspecto metodológico en el desarrollo de Guías docentes acreditadas. En este proceso didáctico destacamos el uso de metodologías y estrategias que permitan adquirir competencias importantes para una determinada asignatura. En nuestro caso, las materias relacionadas con la Atención a la diversidad, tan importante es que se aprendan conceptos, procedimientos como actitudes. En el ámbito de la inclusión es muy importante el ámbito actitudinal. El cual también es fundamental



para que obtengan una actitud crítica sobre los pensamientos y comportamientos incoherentes de la sociedad.

En este sentido merece la pena destacar lo que destaca Rosanvallón (2011, citado en Tedesco, Opertti y Amadio, 2013). El autor evoca la paradoja de Bossuet para describir “la situación actual con respecto a la justicia social. Según dicha paradoja, los seres humanos deploran en general aquello que aceptan en particular” (p.3). El autor se refiere a esta situación como de esquizofrenia, por la que, incluso se documenta que a nivel global hay un rechazo a una forma de sociedad que provoca “niveles inéditos de desigualdad”, y al mismo tiempo, a nivel particular, se aceptan los mecanismos que la producen. De esta manera se acepta a nivel global por parte de familias y profesorado que todos los alumnos/as tienen derecho a la escolarización en el centro ordinario más próximo a su residencia, y a nivel particular protestan para que no se sienta en la “misma mesa que su hijo”. Estos autores dicen que “La paradoja de Bossuet nos coloca pues frente al desafío pedagógico de diseñar estrategias que permitan superar la dicotomía entre adhesión general y rechazo particular” (p.3). Se trata de enfrentar a los estudiantes a experiencias de aprendizaje que les permita comprender que una situación particular está articulada con principios y situaciones generales. O al contrario, que si nos adherimos a un principio general, debemos acompañarlos con un comportamiento coherente en la práctica. Es decir “un gran esfuerzo de reflexión y de permanente ajuste entre los valores, las actitudes y los comportamientos. En pocas palabras, lograr altos niveles de adhesión a la justicia es, desde este punto de vista, un objetivo ético y cognitivamente muy exigente”. (p.3)

Como se dice en Entreculturas (2014): “¿cómo podría edificarse en nuestro tiempo un pacto social por la educación que no se asentara sobre el respeto a la diferencia, que dejara fuera a quienes han sido marginados por un sistema globalizador que genera desigualdad?”.

De esta manera consideramos que en la Formación del Profesorado, necesitamos diseñar y usar estrategias que permitan esta reflexión profunda, para un aprendizaje de las actitudes importantes que están detrás de la Inclusión Educativa. Podemos llamarle a estas estrategias como Estrategias actitudinales, en tanto que la intención es diseñar tareas de aprendizaje mediante estrategias que potencien el cambio de actitudes, profundizando de manera reflexiva en los acontecimientos sociales y educativos y sus consecuencias en las personas.

Son aprendizajes importantes para los futuros docentes:

Ética: Por una parte consideramos que la sociedad debería exigir que las instituciones realicen sus funciones adecuadamente. Nos referimos a instituciones sanitarias, educativas, administrativas, políticas, ... Por otra parte también es importante recoger aquí que la conciencia de los ciudadanos también tiene que ser inclusiva, no discriminatoria. En esto tiene mucho que ver los medios de comunicación pero también las familias y la conciencia individual de los/as ciudadanos/as.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Calidad: No sólo deben cumplir sus funciones las instituciones que existen en la sociedad sino que deben realizar sus funciones con la calidad deseable y contrastable.

Transparencia: Evidentemente hablar de transparencia en la sociedad es hablar de los medios de comunicación, que son los encargados de difundir las formas de pensar, de sentir, de actuar, los acontecimientos, ...La sociedad hoy está intentando reproducir los sucesos en “tiempo real”, como señala Vattimo (1990), y esto, como dice el autor, en lugar de ayudar a que las cosas sean más transparentes está haciendo las cosas más relativamente caóticas y revueltas. Pero ese ambiente caótico es precisamente, según el autor, el que nos da esperanzas de emancipación.

Formación de dirigentes: En este apartado debemos mencionar la formación para la inclusión que necesitan políticos y responsables de instituciones, entre los que podemos incluir a los directores de centros educativos como a los que se les encarga por parte de la sociedad que vele por la inclusión educativa. En este sentido podemos tener en cuenta que deben estar formados para: ser proactivos en las acciones para la inclusión, estar convencidos firmemente de sus creencias personales sobre la inclusión, saber expresar y difundir sus valores inclusivos y estar preparados para la transformación basada en el compromiso.

Gestionar el entorno: Una sociedad inclusiva debe disponer de mecanismos que garanticen los Derechos Humanos y la dignidad de todos los ciudadanos.

Si somos capaces de formar profesores y profesoras en las Facultades de Ciencias de la Educación con una actitud crítica e innovadora y que sepan interpretar las políticas, las culturas y las prácticas educativas, estaremos formando profesionales de la educación críticos y que difundan los valores de la inclusión y reducen la desigualdad en colaboración con la comunidad educativa.

Si al mismo tiempo y en la misma línea trabajan los políticos educativos, los medios de comunicación y la sociedad en general, estaremos haciendo sociedades y escuelas mucho más inclusivas.

También la formación permanente o continua tiene mucha responsabilidad ya que los conocimientos sobre necesidades educativas especiales y sobre la evolución de la sociedad para favorecer la inclusión de personas y colectivos vulnerables de la sociedad está en permanente cambio. La tutorización de las prácticas también tendrá mucha responsabilidad y deberá caminar paralelamente a estas ideas manifestadas aquí.

OBJETIVOS

1. Diseñar estrategias que permitan una reflexión profunda para aprender comportamientos docentes coherentes con la justicia social.
2. Comprobar los aprendizajes producidos con el uso de dichas estrategias.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En la asignatura de Atención a la Diversidad para Maestros/as en Educación Infantil se suelen usar estrategias y metodologías variadas como simulaciones grabadas en vídeo, Búsqueda de materiales didácticos (TIC), exposiciones de trabajos de investigación grabadas en vídeo, Foro virtual, etc. En este trabajo destacamos el Foro virtual en la plataforma de la asignatura. Este foro suele tener mucha participación, sobre todo en actividades relacionadas con el visionado de vídeos y películas. Es una estrategia muy rica con la que se generan actitudes positivas en torno a la profesión. En este trabajo hemos querido constatar que dichos aprendizajes se consiguen y son importantes para la inclusión educativa.

Esta estrategia del Cine-Forum, se ha diseñado y desarrollado durante el curso 2016-17, en cuatro grupos de segundo curso de Educación Infantil. Los comentarios realizados en el foro han sido analizados, intentando localizar el aprendizaje que está detrás de dichos comentarios. La película utilizada para organizar esta experiencia ha sido “El octavo día” (*L’ huitième jour*, de Jaco Van Dormael, 1996).

Dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa, nos situamos en una perspectiva de investigación-acción y dentro de esta tradición, nos situamos en la investigación en el aula. (Tójar, 2006). En esta experiencia las actuaciones están dirigidas al cambio. Cambio en los estudiantes en sus perspectivas, visiones y actitudes. La comprobación de dichos aprendizajes contribuye para que el profesor sistematice dichos aprendizajes y pueda orientar adecuadamente a los estudiantes, observando sus puntos de vista y análisis. En alguna ocasión se han puesto de manifiesto algunos comentarios de algunos alumnos que estaban fuera de la tendencia de los demás compañeros. En estos casos es importante profundizar en sesiones de tutoría para conocer cuáles son las causas y poder debatir sobre el contenido de los aprendizajes. Tanto en este debate virtual como en los presenciales, se ponen de manifiesto los contextos de algunos estudiantes, que sirven para enriquecer los resultados del análisis crítico de la película.

El proceso de codificación seguido es el de la codificación teórica (Flick, 2004), ya que partimos de los resultados de la investigación sobre educación inclusiva que ponen el énfasis en determinados aspectos, que identificamos al categorizar.

Al finalizar el curso se hace una reflexión para tomar decisiones de mejora para el curso siguiente y completar el ciclo de investigación-acción: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.

El mayor interés del profesorado en este caso está en la transformación de las actitudes que ayudarán en el posterior desarrollo profesional de los estudiantes universitarios.





EVIDENCIAS

Hemos podido comprobar que los aprendizajes que han obtenido con la actividad propuesta de cine-forum están relacionados con competencias que generalmente no las aprenderían con otras actividades más académicas, referidas a contenidos. De manera resumida estos son:

“Cambió mi visión de las cosas, de forma positiva”: VISIÓN INCLUSIVA.

“Vemos lo cruel que puede llegar a ser la sociedad de hoy en día con las personas con discapacidad”: SENSIBILIDAD – EMPATÍA.

“Estas personas se sienten discriminadas y no pertenecen a la comunidad de manera inclusiva”: SENSIBILIDAD – EMPATÍA.

“Muchas veces los seres humanos somos muy crueles y creemos que estas personas no ven la realidad como nosotros y que no tienen sentimientos”: SENSIBILIDAD – EMPATÍA.

“Destaco los valores que el protagonista transmite al espectador”: VALORES.

“Debemos señalar que estas personas no deben darnos pena”: ACTITUD DE RELACIÓN NORMALIZADA.

“Nos hace viajar hacia los sentimientos más profundos y sinceros (el amor, amistad, familia), y nos da una lección sobre la vida, el aprender a vivir y a disfrutar, aprendiendo muchas veces de quien menos lo esperamos”: VALORES.

“Esta película nos trasmite gran cantidad de valores como el respeto, el compañerismo, la lealtad, la amistad, el amor y sobre todo y más importante el respeto por la diversidad, algo muy en línea con esta asignatura”: VALORES. RESPETO POR LA DIVERSIDAD.

“Nos demuestra cómo su discapacidad no es una barrera para conseguir lo que quiere”: ACTITUD POSITIVA.

“Un tema importante como es el abandonar a una persona en un centro especial”: CONTRA LA SEGREGACIÓN.

“El rechazo de la sociedad por el simple hecho de tener una discapacidad”: ACTITUD CRÍTICA.

“Todos somos diferentes”: VISIÓN INCLUSIVA.



“Se refleja la ignorancia del mundo ante personas con discapacidad”:
ACTITUD CRÍTICA.

“Es una llamada de auxilio y reflexión”:
ACTITUD CRÍTICA.

“No se deberían hablar de personas discapacitadas, sino personas con capacidades”:
VISIÓN INCLUSIVA.

“La persona con discapacidad le enseña a la que no tiene discapacidad el significado del amor, de la amistad, de que el corazón no tiene barreras”:
VALORES, VISIÓN INCLUSIVA.

“Como futuros docentes es algo que debemos evitar y debemos trabajar duro para la inclusión en la sociedad de estas personas. Debemos abrirle puertas en vez de cerrárselas, porque son personas que tienen sueños e ilusiones y tienen unas necesidades que tenemos que tener en cuenta en vez de excluirlas. Debemos aceptarnos y aceptar a las personas tal y como son”.
ACTITUD CRÍTICA, VISIÓN INCLUSIVA.

En ocasiones emplean palabras y expresiones que van más allá, expresando una manera muy profunda y global los aprendizajes obtenidos, por ejemplo, en la anterior observación se destaca “que tenemos que trabajar duro para la inclusión”, lo que significa que han sido capaces de profundizar en la comprensión e incluso anticiparse a lo que será posteriormente su profesión. En otras ocasiones también hemos podido apreciar reflexiones profundas como por ejemplo: “es una llamada de auxilio y reflexión”. Como dice Martínez (2017): “no tiene sentido defender la equidad en un marco en abstracto, sino que debe realizarse en un marco interpretativo complejo” (p.191).

CONCLUSIONES

Utilizar estrategias didácticas como foros virtuales y debates sobre películas y vídeos tiene un gran potencial de aprendizaje profundo. Si lo más importante para la Educación Inclusiva son las actitudes del profesorado mediante estas técnicas se puede conseguir.

Observamos cómo los aprendizajes que obtienen al visualizar y compartir comentarios sobre una película son muy variados, cada uno ve o pone el énfasis en cosas diferentes. Cuando se comparten de manera virtual o presencial en un debate, el enriquecimiento es mayor. Unos ven cosas que no habían destacado antes de manera individual.

Ojalá pudiéramos formar profesores que fueran líderes de la inclusión porque como dice Schleifer (1981):

Al considerar quién cambia la sociedad, algunos han dividido el mundo en tres grupos: los que pueden tolerar el estrés y las tensiones de la vida cotidiana; dicen





Liderando investigación y prácticas inclusivas

poco y constituyen la población media. Los que no pueden tolerar el estrés y las tensiones de la vida cotidiana; gritan mucho y son nuestros líderes. Y los que no pueden tolerar el estrés y las tensiones de la vida cotidiana y susurran; ellos son nuestras víctimas. En general, la sociedad ha exigido que las familias de la infancia discapacitada se limiten a susurrar. (p.16).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Entreculturas (2014). *Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades*. Madrid: Entreculturas.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Martínez, J.S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.

Tedesco, J.C. Operti, R. y Amadio, M. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Muralla.



LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL: COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN

LUQUE DE LA ROSA, ANTONIO ¹, CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN ², HERNÁNDEZ GARRE, CARMEN MARÍA ³

Universidad de Almería, España

¹aluque@ual.es, ²jcarri@ual.es, ³cmhgarre@ual.es

Resumen. El presente trabajo pretende llevar a cabo una revisión teórica encuadrada en la línea temática de la docencia y la formación para la inclusión con la que se reflexione acerca de la relación y actualidad educativa de conceptos como diversidad y diferencia y su implicación en la formación de los profesionales de la educación social con objeto de facilitar el desarrollo de competencias docentes que promuevan una labor acertada en el aula. Para ello, realizaremos una búsqueda temática en diversas fuentes documentales, contrastando la información obtenida con objeto de recopilar y profundizar en los objetivos planteados. Como conclusión, destacaremos la importancia de concienciar a la comunidad educativa y a la sociedad en general acerca de la importancia de aceptar, valorar y formar en y para la diversidad, siendo de vital importancia el desarrollo de competencias docentes en dicha línea en los profesionales de la educación, y en particular en los educadores sociales.

Palabras clave: diversidad, diferencia, educador social, competencias, inclusión.





INTRODUCCIÓN

Si la atención a la diversidad fuese entendida en toda su plenitud por los profesionales del ámbito educativo, muchos de los aspectos y metodologías que se mencionan en las prácticas didácticas no tendrían cabida en la realidad de las aulas. Sin embargo, a menudo es vinculada a la diferencia, a prestar una atención especial a lo diverso, al alumnado denominado “diferente” por presentar unas necesidades educativas “especiales” (Domínguez Alonso, López Castedo, & Vázquez Varela, 2016).

En la actualidad, la concienciación del hecho diverso a nivel social y educativo es un requerimiento necesario a la hora de conformar sociedades democráticas que potencien el desarrollo global del conjunto de los ciudadanos, lo cual va en consonancia con la adopción de medidas que compensen las diferencias sociales, culturales o biológicas con objeto de garantizar el bienestar del conjunto de los ciudadanos (Azorín Abellán, 2017).

Así, si bien la diversidad es algo inherente al ser humano, debemos impedir que las diferencias en las condiciones se conviertan en justificantes de desigualdades a la hora de alcanzar los beneficios y preservar los derechos de un estado social y democrático (García Barrera, Gómez Hernández, & Monge López, 2017).

Para ello, y más allá de las actuaciones en el ámbito formal, el colectivo de educadores sociales tienen una encomienda de gran trascendencia al velar por el desarrollo socioeducativo de grupos con múltiples hechos diferenciadores que precisan atención a la diversidad y apoyo a su condición para evitar desigualdades, al tiempo que promueva la aceptación del hecho diverso en el conjunto de la comunidad (Escarbajal Frutos, & Leiva Olivencia, 2017).

OBJETIVOS

En este sentido, el objetivo de nuestro trabajo será realizar una amplia revisión teórica en torno a estos conceptos y analizar la importancia de la formación de los futuros educadores sociales en el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad. Con dicho análisis pretendemos contribuir a la reflexión acerca del contraste entre las demandas que emanan de la realidad social que nos circunda y la formación inicial que precisan los profesionales de educación social para dar respuesta a las mismas.

MÉTODO

Para dicho estudio se ha llevado a cabo una búsqueda de información bibliográfica y en bases de datos nacionales e internacionales (Web of Science, Scopus, ISOC, Teseo, Google Académico o Google Books), realizando un proceso de análisis de datos y contraste de la información, dando lugar al informe descriptivo que presentamos a continuación.



Descriptores: Educación Social, Formación Inicial, Competencias, Atención a la Diversidad, Diferencia.

RESULTADOS

Diversidad y diferencia

Por ello, uno de los primeros aspectos que debemos tener en cuenta con relación al ámbito relacionado con la atención a la diversidad consiste precisamente en la distinción entre diversidad y diferencia. El concepto de diversidad se utiliza de un modo más genérico que el de diferencia, alteridad o desemejanza, y puede referirse a uno solo de estos términos, o a todos en su conjunto.



Figura 1: Significado de los términos diversidad y diferencia.

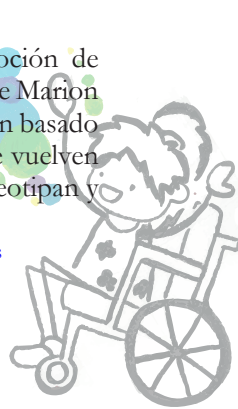
Fuente: Recuperado de <https://www.significados.com/diversidad/>

Si miramos el diccionario de la Real Academia Española¹, se ofrecen dos acepciones del término diversidad: por un lado, variedad, desemejanza, diferencia; y por otro, abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas. Los dos significados son relevantes para el ámbito que nos ocupa configurándose, por una parte como, la cualidad por la cual algo se distingue de otra cosa, y, por otra parte, la variedad existente entre cosas de una misma especie. En este sentido, vista la variedad de connotaciones, asignaremos el sentido de diferencia a la primera acepción y de diversidad a la segunda.

Comenzando por el primer concepto (diferencia), Gimeno Sacristán (2000) ofrece una aproximación al mismo entendiendo que “la diferencia no es solo una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales” (p. 12).

Pero más específicamente, podemos encontrar estudiosos de la noción de diferencia en el ámbito de la Justicia Social; entre ellos, cabe destacar la visión que Marion Young (2000) nos ofrece sobre el imperialismo cultural en tanto tipo de opresión basado en la experimentación de determinados rasgos dominantes de la sociedad que vuelven invisible la perspectiva de un grupo de ciudadanos y al mismo tiempo lo estereotipan y lo marcan como diferente al resto.

1 Información extraída de la página Web de la Real Academia. Recuperado de: <http://www.rae.es>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Así, otorga un carácter universal a la cultura y experiencia del grupo dominante, imponiéndolas como norma, otorgando el rango de “diferente” a todo lo que no se someta a sus criterios, contemplándolo como una “desviación” e “inferioridad” y suponiendo una fuente de menosprecio e infravaloración que afecta a su interacción social y al trato que reciben del resto de personas pertenecientes al grupo dominante.

No obstante, a su vez dicha diferencia se conforma como un factor de “identidad” que les permite reconocerse como grupo. Esto puede observarse en los distintos colectivos minoritarios, con independencia del factor de diversidad al que hagamos mención: étnica, cultural, relacionados con las capacidades, de idioma, de nacionalidad, de creencias, etc.

El tema de la diferencia, de la reivindicación de la igualdad de derechos y oportunidades y de compensación de las desventajas, se convirtió en un tema de filosofía sociopolítica en la segunda mitad del siglo XX, iniciándose movimientos sociales que reivindicaban justicia, el reconocimiento de los derechos civiles y la actuación real de políticas compensatorias que contemplaran sus diferencias y desventajas frente al resto de la sociedad (Del Águila Tejerina, 2002).

En cuanto al término diversidad, cabe señalar que en la actualidad dicho concepto conlleva un significado mucho más amplio de lo representó en el ámbito educativo en los años ochenta cuando surgió relacionado con la educación especial y la atención a las necesidades educativas especiales por discapacidad (Salvador Mata, 2001).

Hoy, dicho factor de diversidad, denominado diversidad funcional, es solo uno de los muchos a los que podemos hacer referencia con dicho término, existiendo otros muchos factores como los ligados al ámbito religioso, cultural, social, lingüístico, relacionado con factores intrapersonales, con factores interpersonales, de sexo, de acceso al conocimiento, de diversidad funcional (en este caso por altas capacidades), etc., con lo cual se ha desechado como solución el planteamiento de la conveniencia de acciones educativas especiales o en centros especiales dirigidas al alumnado con discapacidad y se ha empezado a reconocer la diversidad como la realidad compleja y multifacética de nuestro sistema educativo y social que reclama unos planteamientos mucho más holísticos e integrales por parte del sistema social y educativo (Arnaiz Sánchez, 2003).

En este sentido, dicho enfoque reduccionista de la diversidad, al enfocarla a la detección y clasificación de los “alumnos distintos, con necesidades distintas que requieren respuestas distintas” (Arnaiz Sánchez, 2003, p. 147), no hacía más que incrementar los procesos de exclusión y reducir las oportunidades de aprendizaje, por lo cual debemos pasar a potenciar el sentido de la diversidad como un valor educativo que nos enriquece a todos tanto dentro como fuera del aula.



En definitiva, es hora de concebir la potencialidad y riqueza de la diversidad como realidad social del ser humano en su interacción y comunicación y alejarnos de buscar la diferencia individual como motivo de clasificación, comparación o filtros.

En palabras de Mir Maristany (1997, citado en Arnaiz Sánchez, 2003):

La diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona (p. 146).

Esto es, de lo que cada persona es y puede llegar a ser, con su propia esencia y posibilidades que le hacen único e irrepetible, diferente de los demás y, por tanto y en tanto persona, digno de ser respetado, apreciado y tenido en cuenta. En definitiva, “ser diferente es un derecho y un valor, y no una lacra social” (López Melero, 2008, p. 341).

Consecuentemente, “la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales” (Arnaiz Sánchez, 2003, p. 147), en tanto rasgo constitutivo de la complejidad del ser humano.

Asimismo, no debería considerarse una lacra, sino un valor, porque, como seres diversos que somos, podemos complementarnos, enriquecernos y ayudarnos. Y, como señala Santos Guerra (2006, p. 24), “habrá más necesidad de ayuda para quienes tienen alguna dificultad o alguna carencia. La cultura de la diversidad necesita avivar la sensibilidad hacia el otro”.

No obstante, si bien dicho mensaje parece que tiene calado social y suele ser predicado por la totalidad de los ámbitos políticos y administrativos, a día de hoy aún podemos plantearnos por las cuestiones que hace décadas figuraban en palabras de López Melero (2001):

Si es cierto que todos los seres humanos pertenecemos a la misma especie y tenemos el mismo origen; si es cierto que nacemos iguales en dignidad y en derechos y todos formamos parte de la humanidad; si es cierto que todos los individuos y grupos tenemos derecho a ser diferentes, a considerarnos y ser considerados como tales; si todo esto es cierto, [...] ¿quién me puede explicar que las personas excepcionales, en esta situación de desigualdad permanente, vivan bajo las actitudes de lástima, miedo, paternalismo, desconfianza y caridad malentendida y nunca se les escuche como personas que viven la opresión social a través de esas actitudes benevolentes e hipócritas? (p. 37).

Enseñar en y para la diversidad

Por atención a la diversidad entendemos todas esas acciones educativas encargadas de dar respuesta y prevenir el conjunto de necesidades educativas personales





Liderando investigación y prácticas inclusivas

del conjunto del alumnado de la institución educativa, y ello por motivos tan variados como los debidos a factores sociales o personales de desventaja sociocultural, de discapacidad física, psíquica, sensorial, o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, por altas capacidades, por compensación lingüística, de comunicación y del lenguaje, por historial escolar o desajuste curricular significativo, etc. (Torres González, 1999).

Desde la apuesta por una atención educativa a la diversidad que avance hacia la inclusión educativa y social del conjunto de los ciudadanos, los esfuerzos deben enfocarse al desarrollo de una “educación para todos, independientemente de su origen social y cultural y de sus características individuales, y que atienda las necesidades educativas de todos y cada uno” (UNESCO, 2004, p. 19).

Para ello solo deberá promoverse un cambio previo en las concepciones, formación y actitudes docentes que conduzcan a un verdadero abandono de los modelos clasificatorios y competitivos, optando por promover la cooperación entre el conjunto del alumnado y la consideración de la diversidad como un valor (Lobato Quesada, 2002, citado en UNESCO, 2004).

No obstante, por mucho que se hable a favor de la diversidad, mientras no se prevean y pongan en marcha las medidas, actuaciones y estrategias necesarias para adaptar el proceso de enseñanza a esa realidad diversa estaremos, de una u otra forma, reconociendo sus diferencias (Ángel Macías, Ruiz Díaz, & Rojas Soto, 2017; Parrilla Latas, 2004; Sapon Shevin, 1999).

Por ello, resulta imprescindible personalizar la educación y llevar a cabo un adecuado diseño del aprendizaje (Álvarez Pérez, 2000; García Barrera, 2012).

La atención a la diversidad en la formación inicial de los educadores sociales

La atención a la diversidad en los procesos de enseñanza que desarrolla el educador/a social en su actuación profesional debe implicar la aspiración a conformar una educación inclusiva que promueva la construcción de una ciudadanía solidaria y un mundo para todos, teniendo en esa labor los educadores sociales un gran papel al colaborar en la lucha por la igualdad socioeducativa y el éxito en el aprendizaje como garante del empoderamiento de los grupos más desfavorecidos y la concienciación inclusiva del conjunto de la sociedad (Laorden Gutiérrez, Prado Novoa, & Royo García, 2006).

Debemos aspirar a que los educadores sociales entren como profesionales en todos los centros, formales y no formales, contribuyendo con su labor al logro de las metas inclusivas que se vienen señalando en todos los entornos. En este sentido, la educación inclusiva no diferencia entre educación formal y no formal, sino que se preocupa por la educación integral de las personas independientemente del contexto



(formal o no formal) en el que se sitúe el proceso educativo, mostrándonos en la línea de lo expuesto por Hoyos Alarte (2006) cuando expresa:

Espero que los educadores sociales sepamos personalmente superar la tendencia a actuar de eternos apagafuegos, ambulancias de urgencias. Espero que levantemos la vista del caso, de los comportamientos disruptivos. Espero que aspiremos decididamente a trabajar con todos, a trabajar por el cambio, desde nuestra valiosa proximidad y en clave comunitaria (p. 23).

Para ello, en las diversas titulaciones de Grado en Educación Social implantadas en nuestro país, presentar en sus Memorias de Titulación una relación de Competencias Específicas a desarrollar en los futuros educadores sociales en consonancia con la actuación demandada a estos profesionales. En concreto, en la Universidad de Almería, dentro de dicha relación de competencias, encontramos las siguientes relacionadas con la atención a la diversidad:

TES3 - Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención

TES4 - Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos

TES5 - Dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas

TES6 - Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad

TES7 - Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa

TES8 - Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión de educador/a social

Figura 2. Competencias específicas de la titulación de Educación Social relacionadas con la atención a la diversidad/inclusión

Dicha aspiración formativa va en la línea de lo señalado en su día por Arteaga Martínez y García García (2008) acerca de los principales objetivos en la formación de los docentes en general para la inclusión educativa y la atención a la diversidad:

- Compromiso y actitud positiva ante la diversidad





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias
- Mediación educativa para lograr los objetivos
- Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo, destacamos la importancia de concienciar a la comunidad educativa y a la sociedad en general acerca de la importancia de aceptar, valorar y formar en y para la diversidad, siendo de vital importancia el desarrollo de competencias docentes en dicha línea en los profesionales de la educación, y en particular en los educadores sociales.

En este sentido, el papel que vendrán a desempeñar dichos profesionales precisa de una formación inicial y continua que desarrolle las competencias necesarias para prestar una labor educativa que propicie y promueva la atención a la diversidad en el conjunto de la ciudadanía, siendo de vital importancia para la conformación de una sociedad inclusiva y el desarrollo o aproximación hacia el estado de bienestar.

En dicha labor formativa, se precisará la instauración de estrategias docentes a nivel universitario que superen los tradicionales métodos magistrales y/o discursos teóricos y caminen hacia metodologías cooperativas que posibiliten la puesta en práctica de los principios que se señalan, superando la mera concepción transversal e indefinida en cuanto a la asignatura o docente encargado de su impartición mediante planes de actuación en equipo entre los docentes de un mismo grupo de alumnado.

Esta reflexión podría convertirse en futuros trabajos de revisión/investigación en el sentido de definir vías concretas de actuación coordinada para desarrollar dichas competencias en la titulación de Educación Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ángel Macías, M. A., Ruiz Díaz, P., & Rojas Soto, E. (2017). Professional skills training proposal for professors of health programs. *Revista Facultad De Medicina*, 65(4), 595-600. doi:10.15446/revfacmed.v65n4.58620.

Arnaiz Sanchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Malaga: Aljibe.

Arteaga Martínez, B., & García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.



- Azorín Abellán, C. M. (2017). Analysis of instruments on inclusive education and attention to diversity. *Revista Complutense de Educacion*, 28(4), 1043-1060. doi:10.5209/RCED.51343
- Del Aguila Tejerina, R. (2002). Tolerancia y multiculturalismo. *Claves de Razón Práctica*, 125, 10-19.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Vázquez Varela, E. (2016). Attention to diversity in compulsory secondary education: Analysis from the education inspection. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. doi:10.1016/j.aula.2016.03.002
- Escarbajal Frutos, A., & Leiva Olivencia, J. J. (2017). Need of training in intercultural skills as educational foundation: A study in the region of murcia (spain). *Profesorado*, 21(1), 281-293. Retrieved from www.scopus.com
- García Barrera, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.
- García Barrera, A., Gómez Hernández, P., & Monge López, C. (2017). Attention to diversity in moocs: A methodological proposal. *Educacion XX1*, 20(2), 215-233. doi:10.5944/educXX1.13223
- Gimeno Sacristan, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Hoyos Alarte, F. (2006), Entre l'escola i l'educació social. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*. 32, 19-28.
- Laorden Gutiérrez, C., Prado Novoa, C., & Royo García, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93.
- Lobato Quesada, X. (2002). *Diversidad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Lopez Melero, M. (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades En A. Sipan Compagne (Coord.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-64). Zaragoza: Mira editores.
- Lopez Melero, M. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva. En A. Herran Gascon & J. Paredes Labra (Coord.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 333-358). Madrid: McGraw Hill.
- Marion Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Catedra.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Mir Maristany, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50.
- Parrilla Latas, M. A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y gestión educativa*, 2, 19-24.
- Salvador Mata, F. (Dir.) (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Sapon Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S.Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Torres Gonzalez, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona: Aljibe.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.



LA EXPERIENCIA MUSICAL COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE APS

BERMELL CORRAL, ÁNGELES

Universidad de Valencia, España
Angeles.Bermell@uv.es

Resumen. El objetivo de este estudio es demostrar la importancia de la experiencia musical por su acción estimuladora en el desarrollo neurofisiológico y aplicar prácticas inclusivas mediante la metodología de Aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. La neurociencia viene comprobando la importancia del tratamiento musical en el proceso de cambios neurofisiológicos en la corteza cerebral. Este hecho constata que se pueden estimular las áreas cerebrales favoreciendo el desarrollo intelectual, motriz y el lenguaje y que se puede llevar a cabo para todos y cada uno del aula globalizando y de forma inclusiva. Por otra parte, la aportación de la metodología de ApS en la formación del profesorado en el master de Pedagogía Terapéutica (PT), al ser una metodología cooperativa, participativa y transformadora se integra en el aula universitaria para aplicarse en la de educación, donde todos los alumnos aprenden y se ayudan, proyectando un compromiso social.

Palabras clave: experiencia musical, estimulación, inclusión, aprendizaje-servicio





INTRODUCCIÓN

Hablar del poder de estimulación con la experiencia musical es un hecho gracias a la neurociencia cognitiva, que mediante el procesamiento de la música ha demostrado el cambio neurofisiológico por la activación de las áreas cerebrales. La Neurociencia moderna, ciencia del encéfalo, es una disciplina de vanguardia para el estudio de la conducta, ciencias del comportamiento en el siglo XXI. Implica un enfoque interdisciplinar prolífero, aplicable a diversos campos como la actividad creadora, entre ellos la Música y la Educación que compiten en el desarrollo funcional del educando. Su contribución en la exploración del cerebro (Perez y Zatorre, 2005) y en el estudio de las emociones musicales (Juslin y Sloboda, 2001) fue un avance que permitió transformar nuevas terapias basadas en la música y favorecer la neuroplasticidad (nuevas conexiones y circuitos) y compensando en parte las deficiencias en las regiones dañadas del cerebro. Los numerosos estudios muestran activación ante los estímulos mencionados que revelan un importante solapamiento entre las áreas, lo que sugiere que todos activan un sistema en común. Las áreas claves que se ven involucradas son las del control y la ejecución de movimientos.

Con la música, la Neurociencia encuentra su lugar aportando conocimientos que mediante las técnicas de neuroimagen ofrecen posibilidades de transferencia al estudio objetivo de la variada problemática que preocupa a los investigadores y al mismo tiempo, los datos extraídos enriquecen a la Neurociencia suministrando información complementaria y valiosa para un mayor conocimiento de la actividad del SNC. Esta acción repercute en la inclusión y en la equidad de la educación que trata de establecer una educación innovadora, anulando la exclusión y marginación.

Con la metodología de Aprendizaje-servicio se anula la exclusión y marginación, mediante la selección de actividades específicas que puedan aprender entre iguales, conocerse y construir grupos con grandes lazos de seguridad y cooperación. Estos valores que se desprenden del trabajo con tareas musicales, es un gran apoyo para las habilidades instrumentales que ellos tienen. Se mantiene una idea común aprender para ayudar y no descalificar.

Otro aspecto importante es que el grupo-clase realiza un proyecto común y con toda libertad propondrá temas bajo un título con un compromiso social para cumplir el objetivo de la metodología de aprendizaje-servicio (Aps). es generoso Esta metodología podría aplicarse desde la educación infantil por ser un desarrollo constructivista y generosa que procura que el sector educativo y social sea un hallazgo con valores en unas buenas prácticas que se trasieran a fondo con todas las posibilidades de la relación existente entre el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad. Es un reto para el profesorado que no deja atrás a nadie y todo es compartido para avanzar en el desarrollo inclusivo.



LA EXPERIENCIA MUSICAL COMO ESTIMULACIÓN EN LA EDUCACIÓN

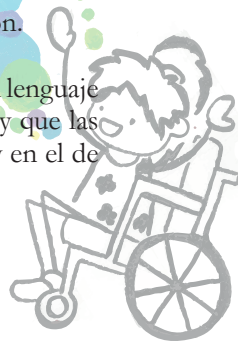
¿Cómo son los seres humanos de musicales? Tomando como referencia a North, Hargraves y O'Neill (2000), casi la mitad de la población inglesa y americana ha aprendido a tocar instrumentos en su infancia. El 64% de los entrevistados habían empezado su formación musical a edades entre 5 y 11 años, cuando el cerebro muestra su mayor plasticidad. En su educación, siguen empleando más tiempo en la práctica y formación musical que en el aprendizaje de una segunda lengua, u otras actividades. Están ávidos por consumir música de una forma u otra.

Nos preguntamos qué aporta las neurociencias ¿qué descubre la música en la actualidad? La Neurociencia – moderna ciencia del encéfalo – es una disciplina de vanguardia para el estudio de la conducta. Implica un enfoque interdisciplinar fecundo de innegable valor heurístico aplicable a diversos campos tales como los de la actividad creadora, entre ellos la Música y la Educación. La Neurociencia actual es Neurociencia Cognitiva, fusión de Neuroanatomía, Neurofisiología, Biología de Desarrollo, Biología Celular y Molecular y Psicología Cognitiva. Busca descubrir la arquitectura y funcionamiento del cerebro en músicos y no-músicos para despejar condiciones. La capacidad de la música impacta en los sistemas cerebrales como el lenguaje, la emoción y el movimiento y aporta herramientas que hoy son ineludibles para el conocimiento y la comprensión de los procesos cognitivos involucrados en ellas. Con la música la Neurociencia encuentra su lugar con el aporte de sus conocimientos, y con sus indicadores ofrecen posibilidades de transferencia al estudio objetivo de la variada problemática que ocupa a los investigadores y al mismo tiempo, concluyen estudios con datos que enriquecen a la Neurociencia suministrando información valiosa para un mayor conocimiento de la actividad del SNC. No cabe duda la importancia de estas aplicaciones en el campo de la educación y de la inclusión (Pastoriza, 2006).

Todos los seres humanos convivimos escuchando música, que nos ayuda a recordar hechos, (fase del tratamiento del Alzheimer) siempre nos acompaña. Es un hábito, pero mientras que escuchamos o le acompañamos se producen sorprendentes y complejos mecanismos neuronales que justifican nuestro estudio.

Las terapias basadas en la música favorecen la neuroplasticidad -nuevas conexiones y circuitos- compensando en parte deficiencias en las regiones dañadas del cerebro. La música es física y anima a moverse con el ritmo. Cuanto más destacado es el ritmo, más contundente es el movimiento del cuerpo. El ejercicio físico, la danza, ayuda a mejorar la circulación, protege el cerebro y facilita la función motora. Provoca estados emocionales al facilitar cambios en la distribución de sustancias químicas que incitan estados de ánimo positivos y aumenta la excitación, ayudando a la rehabilitación.

El lenguaje se relaciona con la música sin embargo el procesamiento del lenguaje es una función más ligada al HI del cerebro que al HD en personas diestras, y que las funciones desempeñadas por los dos HCs en el procesamiento de funciones y en el de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

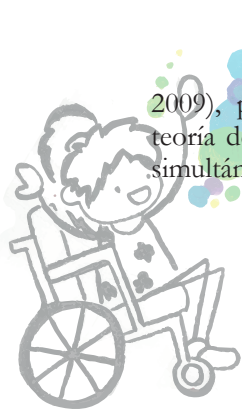
diferentes aspectos del lenguaje no están despejados. La música al ser procesada por los hemisferios derecho e izquierdo, las evidencias sugieren un procesamiento compartido entre el lenguaje y la música a nivel conceptual (Adalarasu et. al, 2011). Estas medidas de atención han producido cambios significativos en la educación y sus aplicaciones.

Estimulación y prevención

Edad	Melodía	Comunicación	Observaciones
Primeros meses	Melodías sencillas	Responden antes a la música que a sus padres	La música sencilla, afectiva relaja y acompaña, antes que una comunicación verbal. Se utiliza como proceso de estimulación y como música de fondo (Jäncke & Sandmann, 2010).
Niños Trast. Cerebrales/ y lesiones	La música: es poderosa, al escuchar como al hacer música.	Recupera habilidades lingüísticas y motoras	Se estimulan conexiones con una amplia franja de regiones cerebrales involucradas: emoción, recompensa, cognición, sensación, movimiento. (Perlovsky, 2010).
Adultos Con trastornos	La música que gusta es una experiencia que compartimos. Regularidades extraídas de experiencias musicales previas.	Al escuchar música sentimos como todos que la experimentan. (Jones et al, 2006). La aplicación de expectativas, clave para una respuesta emocional. Personas cantan y bailan en todas las culturas.	Las melodías a nivel individual y grupal: regula el estado de ánimo, la fisiología humana, de forma más eficaz incluso que las palabras. Circuitos involucrados en la percepción, codificación, almacenamiento y en la construcción de los esquemas abstractos que representan las regularidades. (Herholz & Zatorre 2012).

Tabla n° 1 (Elaboración propia)

La melodía parece mediar un diálogo más emocional (Flores & Gutierrez, 2009), pero también la expresión, habilidades sociales, visoespaciales, lingüísticas, teoría de la mente, matemáticas, motoras, ejecutivas, creatividad, cognitiva confluyen simultáneamente con la experiencia musical compartida.



LA EXPERIENCIA MUSICAL Y EL APS EN EL MASTER DE PT

La universidad como elite del conocimiento, es responsable de implementar nuevos horizontes en una metodología de evaluación que combinen con los cambios adecuados al servicio de un mundo más sostenible y cumplir con las demandas solicitadas (Martínez-Usarralde, 2009). Existe una gran preocupación por paliar la injusticia social donde investigadores interpretan las diferentes variables que entumescen una política social justa (Echeita, 2013). No acaban de abordar el peso específico de la inclusión debido a que también existe la exclusión social, sin entrar en otras recalificaciones que sobresalen en aquellos países como Siria, Nigeria, Ruanda etc. donde los niños mueren o mal sobreviven.

El escaso horario en los itinerarios del Master de PT y contando con la sensibilidad apreciada del alumnado a escoger esta especialidad, nos pareció oportuno introducir la metodología de Aps y proponerlo como parte importante de la evaluación. Empatizar con aprender a vivir con la diferencia, demuestra una sensibilidad que mejora y reinventa gracias a esas mismas diferencias entre el alumnado.

Intervención e inclusión educativa: Directrices metodológicas

Sabemos por experiencia que los estudiantes son conscientes y asumen el rol activo con el practicum donde se analizan ambientes de mejoras. Esta situación demanda que en el último curso puedan experimentar propuestas con el ApS y que puedan aplicar debido a que su implicación como especialistas, denota la sensibilización de las necesidades detectadas y la aplicación de sus competencias social entre iguales (García-Bacete, FJ y González-Álvarez, J. 2010).

Cada grupo-clase expone su parte del proyecto bajo un mismo título y se analizan las ideas con participación y compromiso de toda el aula que dará lugar a mejoras que podrán implementar en un futuro como necesidad social, el proyecto se evalúa.

Para atender la inclusión, se proponen los siguientes objetivos:

1. Desarrollar las competencias adquiridas en el área de conocimiento de la Expresión musical y su aplicación como especialista en Pedagogía Terapéutica.
2. Promover proyectos cívicos dirigidos a la construcción de una sociedad sostenible, más justa y solidaria mediante la música y la danza.

La experiencia musical es el centro del interés del ApS junto con la danza es el hilo conductor, que recoge dos dimensiones en este proceso:

- 1.1. La formación de técnicas de aprendizaje musical y movimiento.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

2.1. La aplicación de las diferentes técnicas para atender la inclusión del alumnado.

Esta educación experiencial da un valor al estudiante que permite en el aula universitaria atender la inclusión en los siguientes términos:

- a) La música hace protagonista a los alumnos y ayuda a trabajar en equipo, asimilando la tolerancia y el respeto al estar pendiente de ellos
- b) Descubren su forma de expresión musical y cuáles son sus preferencias
- c) Saben aplicar los objetivos específicos y globalizar con otros objetivos curriculares, diseñando prácticas inclusivas
- d) Existe un valor que se asocia a la música según Dahlhaus y Eggebrecht (2012), es un arte que utiliza como elemento el sonido con una serie de elementos como el ritmo, la melodía o la armonía y distintas manifestaciones como: la instrumental, la vocal y la corporal, que permiten elegir y ser seleccionadas para su aplicación según las habilidades y el sentido estético del alumno.

Secuencia didáctica en el aula escolar

La propuesta didáctica de la asignatura determina el proyecto de estas características donde nuestros estudiantes son capaces de:

- Identificar las principales barreras del aprendizaje, la participación y la relación existente con el centro educativo y las aulas (Véase tabla nº 2).
- Recogen información inicial sobre el estado actual de la organización de niños y niñas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Véase tabla nº3).
- Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas didácticas en la etapa elegida y evaluar las posibilidades y límites de desarrollo de prácticas inclusivas (Véase tabla nº4).

Fases

1º Intereses y motivaciones:
Elegir y decidir cómo
construir el Aprendizaje.

Favorece el aprendizaje significativo. Del conocimiento surgen las preguntas.



La experiencia musical como herramienta inclusiva mediante la metodología de APS

2° Abordar contenidos curriculares de manera global y observar respuestas.	Prácticas con el pulso, acento para acompañar una canción sencilla, movimiento Andante para danzar en grupos (Malbrán, 2002)
3° Partir de situaciones que desencadena conflicto cognitivo, y los conduce a buscar alternativas.	Mediante la secuenciación de actividades, se favorece el desarrollo de actitudes solidarias de interacción y cooperación grupal para la realización de la tarea.
4° Establecer pasos o etapas para alcanzar el fin determinado	Cada uno del grupo diseña y aplica una actividad por área del tema a tratar.

Tabla n° 2 (Elaboración propia)

Implicación del proyecto inclusivo en Aps

Fases	Alumnado	Profesorado
Inicio	Elegir Tema Compartir ideas previas Plantear fines sociales Realizar red de preguntas	Proponer tema y guiar el proceso Dirigir el fin hacia una relación social Relacionar currículo, buscar fuentes y repartir tareas-atención a la inclusión <u>Organización del proceso</u>
Desarrollo	Reparto de papeles Realización de actividades Investigar y trabajo cooperativo	Guiar, Orientar Proponer Colaborar e investigar
Evaluación	Participar y realizar el fin. Aprender investigando.	Ayudar y guiar el proceso

Tabla n° 3 (elaboración propia)





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Ejemplos de fines sociales

Comunidad educativa, público en general, día de padres-madres, abuelos-as, etc.
Representaciones de proyectos aplicables: educación ambiental, educación vial, Viajamos por Centro América.etc. (conciertos, teatro, coros, festivales, lectura de poesías y cuentos dramatizados, danzas, etc.)
Grabaciones: Audiciones, videos, películas, conciertos (Navidad, primavera, etc.)
Libros compartidos, sugestivos, diarios, fotos, frases históricas, familia cancioneros.
Actividades productivas: comidas, pintar, huerta, tipos de regalo (marcapáginas, fundas, broches, camisetas) recuperación de objetos, trajes, etc.
Web: Blog, página web del cole, webquest, YouTube, Facebook.

Tabla n° 4 (Elaboración propia)

Es una estrategia de intervención educativa que enseña a investigar, ejemplo: estudiamos el otoño, construimos un huerto, diseñamos un recital, contamos una historia (un cuento, viaje por centro América) vamos al circo, visitamos nuestros alrededores, etc. Para provocar cambios diseñamos los objetivos:

1° Desarrollar la capacidad de comprensión del entorno, social y natural (los sonidos, el viento, la música) junto con los problemas que se generan y ayudar a conocerlos.

2° Desarrollar la capacidad de estimular el conocimiento, fomentando la toma de conciencia de la inclusión e interpretar las necesidades sociales mediante la innovación con prácticas inclusivas.

3° Desarrollar la capacidad de actuación e intervención del alumno en su entorno, de forma positiva y constructiva, aportando su implicación y riqueza como persona que puede intervenir para cambiar y mejorar él mismo y el servicio.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La aplicación de las modernas técnicas de neuroimagen, explora la actividad cerebral en tiempo real y en vivo, visualizan procesos cognitivos mediante la música y así poder aplicarla como herramienta de estimulación. La interpretación de este lenguaje posibilita la capacidad de comunicación social e interacción social (Bermell, Alonso, Bernabé 2016) y más cuando es una educación inclusiva.



La enseñanza de calidad se desarrolla cuando la motivación para enseñar forma parte de la tarea por realizar (Ruiz, 2010). Es una transformación de nuevas investigaciones a los fundamentos neurocientíficos del aprendizaje.

La aportación de la experiencia musical facilita que podamos optar a proyectos de Aps y sensibilizar hacia esta experiencia para la formación del profesorado.

La adquisición de una serie de competencias planteadas para todos, genera un contexto de trabajo en equipos multidisciplinares, desarrolla habilidades sociales y cooperativas, respeto, solidaridad y compromiso (Ruiz, 2010; Picazo, Zornoza y Peiro, 2009; Mendia, 2009). La labor docente no es un camino solitario. Generar espacios de convivencia favorece un mayor dinamismo y satisfacción profesional, el profesor realiza cambios para satisfacer a los alumnos y mejorar sus valores en pro de una demanda social y actual:

- a) Con la experiencia musical los cambios aumentan nuestra autoestima, valorada desde las prácticas con los alumnos.
- b) b) Se valora la interculturalidad, la globalización y la cultura de otros países.
- c) c) Aportar el aula inclusiva es coherente con competencias y actitudes.

Como propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, sería ventajoso trabajar la metodología de Aps desde la Educación Infantil. Si el juego para el niño es aprender a relacionarse, la música es abrir más puertas de estímulos desde la competencia artística, competencia desde lo sonoro y visual. Implica el desarrollo de la capacidad perceptiva y estimula el potencial creativo que tienen y que les satisface.

La experiencia musical se sitúa de forma práctica colaborando con los estudiantes, facilitando relaciones sociales, que tenderán a imitar comportamientos. La formación del profesorado es continua, transformación personal y escolar que emerge en educar con más posibilidades y enriquece sus competencias y prácticas inclusivas reforzando a los alumnos más vulnerables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adalarasu, K., Jagannath, M., Naidu Keerthiga Ramesh, S. y Geethanjali, B. (2011). A Review On Influence Of Music On Brain Activity Using Signal Processing And Imaging System. *International Journal of Engineering Science and Technology (IJEST)*, 3 (4), 3276-3282.
- Bermell, M^a., Alonso, V., Bernabé, M. (2016). Impacto de la educación musical para la competencia social en Educación Infantil. *Opción*, 81, 104-128.
- Dahlhaus, C. y Eggebrecht, H. H. (2012). *¿Qué es la música?* Barcelona: Acantilado.





- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. de nuevo “voz y quebranto”. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 99-118. Recuperado (17/12/2017) de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Flores-Gutiérrez, E. y Díaz, J. L. (2009). La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud Mental*, 31, 21-34.
- García-Bacete, F.J y González-Álvarez, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales*. Madrid: TEA.
- Herholz, S. C. y Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, función and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502.
- Jäncke, L. y Sandmann, P. (2010). Music listening while you learn: No influence of Background music on verbal learning. *Behavioral and Brain Functions*, 6 (3), 1-14.
- Jones, M. H., West, S. D. y Estell, D. B. (2006). The Mozart Effect: Arousal, Preference, and Spatial Performance. *American Psychological Association*, S (1), 26-32.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: University. Press.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2009). *La educación de América Latina: entre la educación y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Perlovsky, L. (2010). Musicalesmotions: Functions, origins, evolution. *Physies of Life Review*, 7 (1), 2-27.
- Perlovsky, L. (2010). Musicalesmotions: Functions, origins, evolution. *Physies of Life Review*, 7 (1), 2-27.
- Ruiz, 2010, Picazo, C., Zornoza, A. y Peiró, J. M. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21 (2), 274–279.
- Ruiz, J. M. (2010). “Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real”. *Revista de Educación*, 351, 435–460.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN. EVOLUCIÓN NORMATIVA Y SITUACIÓN ACTUAL EN TURQUÍA, REPÚBLICA CHECA E ITALIA

CASADO-MUÑOZ, RAQUEL¹, CANFAROTTA, DANIELA², KORBEB, GAMZE³,
LOJACONO, CARLA⁴, WOLF, JANET⁵

¹ Universidad de Burgos, España
rcasado@ubu.es, España

^{2,3,4,5} Universidad de Palermo y de Burgos, España
²daniela.canfarotta01@unipa.it, ³gamze.korbek@unipa.it,
⁴clx1004@alu.ubu.es, ⁵janet.wolf@unipa.it

Resumen. Recientes propuestas de UNESCO y nuevas leyes europeas enfocan el tema de la inclusión en el campo de la educación. Con este estudio de naturaleza comparada mostramos la situación de Turquía, República Checa e Italia por lo que se refiere a la formación del profesorado en servicio y en la fase de su formación inicial. A través de la comparación de la legislación de cada país, se evidencia la presencia de un plan de formación trienal para el profesorado en servicio en República Checa e Italia. Discurso distinto tenemos que hacer para Turquía. En las conclusiones describimos analogías y diferencias entre los tres países.

Palabras clave: Educación, inclusión, formación del profesorado, legislación educativa, Europa.





INTRODUCCIÓN

Recientes propuestas de UNESCO y nuevas leyes europeas enfocan el tema de la inclusión en el campo de la educación. En esta comunicación, presentamos las distintas modalidades de formación del profesorado en Turquía, República Checa e Italia, países de origen de algunas de las autoras. Tomamos como indicadores para la comparación el marco normativo, las tipologías de instituciones que proveen a la formación del profesorado, la organización de los planes formativos en inclusión para los docentes desde su primera formación en el grado, hasta la permanente.

OBJETIVO

El objetivo de este estudio de naturaleza comparada es mostrar la situación de Turquía, República Checa e Italia en lo que se refiere a la formación del profesorado en servicio y en la fase de su formación inicial.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Turquía

Aunque la Turquía, como candidata oficial de la Unión Europea desde 1999, tenga una larga historia de educación inclusiva, no se había ordenado un reglamento para la formación inclusiva de los candidatos a docentes hasta 2006. Sin embargo, con las recientes reglamentaciones que se han llevado a cabo en el curso 2006-2007, se incluyeron las materias de “Educación especial” en todos los programas de formación de docentes, también en los que enseñan música, educación física, arte e idiomas extranjeros. Esta norma, hasta 2006, era obligatoria solo para los futuros maestros de preescolar y primaria (Türk E-itim Sistemi, 2017).

El Reglamento de Educación Especial del Ministerio de Educación (MEB) define la educación inclusiva como: una práctica de educación especial basada en el principio de que la educación de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) se haga con sus compañeros sin discapacidad en las escuelas oficiales y privadas de preescolar, educación primaria, educación secundaria y también en la educación de adultos. En todos los casos se hace referencia a servicios de apoyo educativo (MEB, 2006b).

En estos servicios de apoyo educativo trabajan sobre todo “Maestros de Educación Especial” que han recibido una formación adecuada sobre la inclusión en las facultades de educación de las universidades. El diseño del plan de estudios para capacitar a los maestros de educación especial se centra principalmente en la educación inclusiva con lecciones como: fundamentos de la educación inclusiva, descripción general de niños con NEE, cómo crear un plan de educación individual, cómo diseñar y adaptar actividades para niños con NEE, cómo evaluar los resultados de aprendizaje de niños con NEE.



Los maestros de educación especial hasta 2014 eran formados en distintas áreas como: retraso mental, discapacidad auditiva, discapacidad visual y alumnos dotados y talentosos. De acuerdo con la nueva regulación hecha por la decisión de la Junta de Educación y Capacitación de 2014, que es la base de los nombramientos de docentes por el Ministerio de Educación Nacional, las universidades propusieron crear un nuevo y único programa de pregrado (Kavak, Aydın y Altun, 2007). Mientras los docentes de educación especial se están convirtiendo en expertos en su área, los otros docentes no reciben formación inclusiva.

En Turquía convertirse en profesor requiere algunos requisitos como: graduarse en la Universidad y superar los exámenes del Centro de Medición, Selección y Colocación (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Para acceder a la Universidad es necesario tener un diploma de escuela secundaria (Eurydice, 2016). La duración de los cursos de la profesión docente es de cuatro años para el nivel primario y secundario. Además de las lecciones teóricas para su formación en cultura general, educación especial y formación pedagógica, el alumnado tiene que hacer también un prácticum de dos años. En este, durante el primer año, los futuros docentes observan una clase, y durante el segundo año planifican las lecciones y las realizan bajo el control del maestro de la clase.

Hay dos tipos de cursos en programas educativos: obligatorios y electivos. También hay cursos específicos como lengua extranjera, educación especial y comunicación eficaz que son obligatorios en todos los programas de formación docente previa al servicio (Eurydice, 2016). En resumen, los departamentos de educación preescolar y primaria del profesorado tienen obligatoriamente un curso sobre necesidades especiales, mientras que los departamentos de enseñanza secundaria los tienen como asignatura opcional.

Al graduarse, se espera que los futuros docentes de todas las áreas educativas, preescolar, primaria y secundaria, completen el proceso de “candidato docente” que dura al menos uno o dos años. Los primeros seis meses pasarán por un período de formación y continuarán en una escuela para completar con éxito el proceso de evaluación del trabajo durante un año (Eurydice, 2016). Aquellos que completan exitosamente este proceso son nombrados como “maestros titulares”.

En Turquía las actividades educativas son planificadas y organizadas por el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior. Mientras que el primero se ocupa de la educación preescolar, primaria y secundaria, el segundo se centra principalmente en las actividades relacionadas con la educación superior. Los programas de formación docente en servicio están determinados y controlados por el Ministerio de Educación Nacional (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Es un hecho claro que Turquía no persigue una estrategia inclusiva en la formación docente, sin embargo, es consciente de que los docentes tienen una gran importancia en la inclusión y promete implementaciones más inclusivas en el futuro próximo.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

República Checa

En la República Checa la obligación de garantizar la formación de los profesores que trabajan en las escuelas públicas está estipulada por la *Ley Sobre el Personal Docente* y sobre las enmiendas de varias leyes (N° 563/2004). Sin embargo, este documento no incluye ninguna información ni línea de desarrollo en respecto a la formación de los docentes en inclusión (Česká Republika, 2016).

No obstante, en la legislación Checa hay otros documentos que tratan de educación inclusiva en lo que se refiere a la formación del profesorado. Por ejemplo, está la Estrategia para la Política Educativa de la República Checa hasta 2020. Este documento estratégico considera como una condición previa vital la formación de los docentes en un entorno inclusivo, para que los niños y los alumnos alcancen su propio desarrollo (MĚMTI, 2015). Además, otro documento emitido por el Ministerio de Educación, el Plan de Acción para la Educación Inclusiva, que se ha establecido para una duración de 3 años (2016-2018), considera que el desarrollo de las competencias de los profesores es crucial cuando se implemente prácticamente la educación inclusiva (Public Policy and Management Institute, PPMI, 2017).

La formación inicial de los docentes está organizada por instituciones de educación superior (IES) y, en algunos casos, por escuelas profesionales o escuelas de enseñanza secundaria superior que ofrecen educación pedagógica. Sin embargo, para convertirse en un maestro cualificado para escuelas primarias o secundarias, se requiere el título de Master en el campo pedagógico.

Con respecto a la formación de los docentes en servicio, hay varias organizaciones que ofrecen actividades educativas para su desarrollo profesional. Las instituciones de educación superior se encuentran también entre esas organizaciones y su oferta incluye cursos de actualización, de cualificación, cursos especializados y estudios educativos para graduados de facultades no pedagógicas. Otra organización gubernamental que ofrece cursos para profesores en servicio es el Instituto Nacional de Educación Superior. Su oferta incluye también varios temas relacionados con la educación inclusiva, como por ejemplo: “4 pasos hacia la escuela inclusiva”, “Aprendemos juntos”, “Aspecto sociocultural en la enseñanza de los niños”, etc. (NIDV, n.d.). Por último, pero no por ello menos importante, hay también varias organizaciones no gubernamentales (ONG) que forman al personal educativo en el campo de la educación inclusiva y que han recibido una acreditación del Ministerio de Educación.

Las facultades de educación son libres de determinar el contenido y la organización de los estudios: programas de estudios, evaluación, exámenes de ingreso, etc. Además, dado que no existe un marco nacional de competencias docentes, las facultades son libres de decidir sobre el marco de competencias de los futuros estudiantes (PPMI, 2017). Así, en las Universidades se imparten asignaturas específicas de inclusión, conectadas con el área de educación especial aunque todavía no hay una perspectiva transversal de inclusión en los currículum (PPMI, 2017). Por lo tanto, es imposible



generalizar la forma en que las facultades de educación en la República Checa llevan a cabo la educación inclusiva. Además, hay otro órgano importante que es responsable de la calidad de la educación superior y es la Comisión de Acreditación. De acuerdo con el Concepto de Marco de esta Comisión, los alumnos que estudian para ser profesores deben enfrentarse a un grupo diversificado de alumnos (en términos de origen social, etnocultural, salud, nivel de habilidad, etc.) durante su practicum (PPMI, 2017).

En la República Checa el período de adaptación, o el llamado período de inducción, no está legalmente definido ni es directamente respaldado por el Estado en este momento. Sin embargo, es un tema de interés actual para el Ministerio de Educación, que está trabajando en este tema para crear un sistema de carrera para los docentes. La propuesta prevé un período de dos años en el que el docente titular disfrutará de un mayor apoyo de su empleador (M□ MT, n.d.; Janík et al., 2017).

De conformidad con los documentos legislativos de República Checa, los docentes tienen la obligación de continuar su formación profesional durante toda su carrera, para mantenerse actualizados con las necesidades y los cambios de la sociedad. En la escuela es el director el que organiza la formación de su personal docente, de acuerdo con el Plan de Educación Complementaria, que se determina después de una discusión previa con el órgano sindical pertinente. Eso surge de los intereses formativos del personal docente, de las necesidades y del presupuesto de una escuela (Česká Republika, 2016). Aunque lo que se ofrece al docente incluye temas de educación inclusiva, le corresponde a él mismo si seguir los cursos o no.

Los docentes pueden preferir la opción de autoaprendizaje, a través de la que tienen derecho a 12 días para estudiar en el año escolar (M□ MT, 2012).

Italia

En Italia la norma que ordena la formación del profesorado es la Ley 107/2015. En ella, en el párrafo 181, letra c) se habla en particular de inclusión. En lo que se refiere a la formación inicial del profesorado de escuela infantil y primaria existe el Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n° 66 y, para la escuela secundaria inferior y superior, el Decreto legislativo 13 Aprile 2017, n° 59. La formación de los profesores noveles está regulada por el Decreto ministerial 850 del 27 ottobre 2015. Finalmente, el “Piano de formazione docenti” 2016-2019 organiza la formación de los docentes en servicio. En este Plan se definen sus principios, el fin de esta formación, las prioridades, la organización, líneas estratégicas y el tipo de formación para adquirir nuevas competencias. En el capítulo IV, párrafo 5, entre las prioridades se habla en particular de inclusión. En Italia, la institución que se ocupa de la formación del profesorado es el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR). El MIUR delega en las Universidades (públicas y privadas) la provisión de la formación para los docentes de todas las etapas educativas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En este país, quien quiere ser maestra y maestro de infantil o de primaria, tiene que cursar el grado de Ciencias de la Formación Primaria. Después de cinco años de formación, los que se han graduado están calificados para la enseñanza, hacen una oposición pública y, si la superan, alcanzan la plaza fija. Si estos graduados quieren ser maestras o maestros de apoyo tienen también que tener al menos 60 créditos en las didácticas de la inclusión ya durante la carrera de Formación Primaria (Art. 12, Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n° 66). Aunque en los planes de estudios de esta carrera haya algunas asignaturas centradas explícitamente en la inclusión, como Pedagogía especial o Didáctica especial, nos parece que se podría aumentar el número de créditos destinados a la inclusión, para subrayar la importancia que tiene respecto a la formación del profesorado (UNESCO, 2017). Para quienes quieren ser maestras o maestros de apoyo, después de conseguir el grado, es necesario asistir a un curso de especialización en “Pedagogía y didáctica especial para las actividades de apoyo didáctico y la inclusión escolar” (Art. 12, Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n° 66). Este curso es anual y permite adquirir 60 créditos formativos más, en los que se incluyen 300 horas de practicum.

Respecto a los que quieren ser docentes de escuela secundaria, la ley prevé que se gradúen y en su plan de estudio tengan 24 créditos formativos en disciplinas pedagógicas, didácticas, antropológicas y psicológicas. Después de esto, pueden hacer la oposición pública concursando explícitamente para la plaza de profesor de apoyo y, si la superan, están admitidos a cursar el curso Formación Inicial y Tirocinio (FIT), un entrenamiento formativo de tres años. En el primer año, tienen que realizar el curso de especialización en “Pedagogía y didáctica especial para las actividades de apoyo didáctico y la inclusión escolar” (Art. 9, Decreto legislativo 13 Aprile 2017, n° 59). Durante este curso, los nuevos docentes asisten a clases, seminarios, talleres para completar la preparación en pedagogía especial y didáctica para la inclusión escolar. También, tienen que hacer un prácticum de 10 CFU en una escuela pública bajo la supervisión de un profesor de esta. En los siguientes dos años previstos para esta formación el docente trabajará en la escuela y desarrollará un proyecto de investigación-acción.

Los docentes noveles durante el curso escolar tienen que hacer 50 horas de formación para averiguar el dominio de los estándar profesionales previstos en el artículo 4 del decreto ministerial 850, desarrollando competencias de naturaleza cultural disciplinar, didáctica, metodológica y relacional.

Finalmente, acerca de los docentes en servicio, el MIUR estableció un Plan Específico para la Formación del Profesorado en Inclusión para los años 2016-2019. Este programa formativo prevé que todos los profesores reciban formación en inclusión. En este caso se interpreta la inclusión como una forma □ diaria □ de administrar las aulas y esta formación está dirigida tanto a los docentes especializados en apoyo como a todos los docentes de las escuelas. Además, contempla las habilidades de enseñanza válidas para todos, recordando que la diversidad plantea un gran desafío para la acción didáctica y educativa: ser capaz de enfrentarla, tener las habilidades adecuadas en estrategias de enseñanza inclusiva, responde no solo a las necesidades de los alumnos



con discapacidad o con trastornos específicos del aprendizaje, con otras dificultades o perturbaciones en la evolución y con desventajas sociales y culturales, sino aumenta la calidad del aprendizaje para todos los alumnos.

CONCLUSIONES

En resumen, en la formación docente la educación inclusiva está generalmente reconocida en la legislación de los tres países y, para alcanzarla, se ofrecen y ejecutan programas y contenidos relacionados con todas las etapas de la formación docente. Esta tipología de formación fortalece la línea pedagógica italiana: no tener escuelas especiales, sino trabajar solo para la inclusión. Por lo que se refiere a la República Checa y Turquía, respetando las especificidades de cada contexto, se subraya que no solo los docentes de algunas escuelas tienen que alcanzar competencias en inclusión, sino todos tienen que formarse para mejorar los resultados de todos los estudiantes. Por lo que se refiere a las instituciones que proveen la formación del profesorado en inclusión, en todos los países se subraya el rol determinante de los Ministerios de Educación. Además, en Italia y la República Checa hay instituciones que han recibido una acreditación del Ministerio para formar a los docentes, mientras que en Turquía, aparte del Ministerio de Educación, solo se encuentra el Consejo de Educación Superior. Además, comparando los tres países, se ve como en los currículum de los grados no hay un enfoque inclusivo en todas las asignaturas, sino que hay materias específicas de educación especial. Por eso, pensamos que esto es un reto que tenemos que conseguir todos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011). Gracias a los estudios comparativos se pueden superar prejuicios y conocer mejor nuestra propia realidad, enriqueciéndonos con las buenas prácticas de los otros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Autor.

Česká Republika. (2016). Zákon č. 563/2004 Sb, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59. Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale 850 del 27/10/2015. Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del





Liderando investigación y prácticas inclusivas

personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107.

Eurydice. (2016). Turkey: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Recuperado (12.12.2017) de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Special:Pdfprint&page=Turkey:Teachers_and_Education_Staff

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.

Kavak, Y., Aydın, A., & Altun, S. A. (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Recuperado (15.01.2018) de http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=70

Legge 107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale N.162 del 15 julio 2015

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education] (2006b) Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü [General Directorate of Special Education, Guidance and Advisory Services].

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *T.C. Resmi Gazete*.

MŠMT. (2012). *The education system in the Czech Republic*. Department for International and European Affairs

MŠMT. (2015). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. MŠMT

MŠMT. (n.d.). Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. Recuperado (16.01.2018) de <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?highlightWords=563%2F2004>

NIDV. (n.d.). Národní institut pro další vzdělávání: Projekty. Recuperado (6.11.2017) de <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf.ep/>

Piano di formazione per docenti 2016-2019, 4.5, pp. 38-40. Recuperado (13.01.2018) de http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/38-40.pdf

Public Policy and Management Institute (PPMI). (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education. Final Report*. Recuperado (16.01.2018) de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED574094&site=ehost-live>



Türk Eğitim Sistemi. (2017). *Türk eğitimi sistemi*. Recuperado (13.01.2017) de http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/ TES_2017.pdf

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Francia: UNESCO





LA FORMACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ASIGNATURA DE PROCESOS Y CONTEXTOS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE PROFESORADO

CHOCARRO DE LUIS, EDURNE

Universidad de La Rioja/Logroño, España
e-mail: edurne.chocarro@unirioja.es

Resumen. Se presentan las actividades realizadas en la asignatura de Procesos y Contextos Educativos del Máster Universitario del Profesorado con objeto de formar en atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Para ello, se extraen los resultados de aprendizaje establecidos en la guía de la asignatura y las actividades realizadas para su consecución. Se pretende así reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo para tomar consciencia del mismo, limitaciones y resultados. El análisis evidencia que la atención a la diversidad en un tema transversal del programa de la materia. Es importante esta reflexión para conocer en qué modo la asignatura apoya la sensibilización del profesorado sobre la atención a la diversidad.

Palabras clave: atención a la diversidad, formación, profesorado.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La asignatura de procesos y Contextos Educativos es obligatoria y pertenece al módulo genérico junto con las materias Sociedad, familia y educación y también Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad. Esto es, todos aquellos estudiantes matriculados cursan estas asignaturas al margen de su especialidad. Por su condición de obligatorias, sus créditos deben de estar enfocados a impartir aquellos conocimientos básicos e imprescindibles para el desempeño de la función docente y, por tanto, también facilitar una imagen del funcionamiento y organización de los centros educativos, uno de los objetivos propios de la asignatura Procesos y Contextos Educativos.

No obstante, este funcionamiento y organización, como es lógico, se ajusta al marco legislativo actual. Así pues, son numerosas las órdenes que dictan el modo de proceder y actuar tanto desde el proceso de escolarización como de planificación de la evaluación. Sin embargo, es importante tener presente que la diversidad del alumnado es una variable constante en todos estos procesos o momentos educativos y, en consecuencia, debe regir también el planteamiento y desarrollo de esta materia. Por ello, la atención a la diversidad puede decirse que es, o debería ser, un contenido transversal en la puesta en práctica de la asignatura Procesos y Contextos Educativos en la Universidad de La Rioja. Más aún, su guía docente se hace eco de esta realidad y establece las siguientes competencias específicas:

1. CE05. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
2. CE06. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
3. CE07. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
4. CE08. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana
5. CE09. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.

De modo explícito, se alude a la atención a la diversidad en las dos últimas competencias mencionadas pero también está presente, aunque entre líneas, en las otras restantes. Los resultados de aprendizaje lo hacen más evidente ya que mencionan que los estudiantes deberán ser capaces de:



1. Realizar una gestión eficaz de las aulas educativas para que puedan transformarse en un medio favorable para el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos.
2. Analizar críticamente la evolución del Sistema Educativo Español, así como el marco legal que lo regula y sus implicaciones educativas en los centros docentes de secundaria.
3. Seleccionar y utilizar los enfoques y las estrategias más adecuadas para mejorar de manera continua la calidad en los centros de secundaria, aproximándolos hacia un planteamiento de educación inclusiva.
4. Describir los diferentes niveles de planificación e intervención educativa en los centros en estrecha relación con los acuerdos adoptados en sus respectivos proyectos educativos, reconociendo la importancia de la evaluación ante el reto de la excelencia educativa.

Como se puede ver, uno de ellos hace referencia directa a la imperiosa necesidad de enseñar a los futuros profesores/as en aspectos relacionados con la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (Arnaiz, 2003) y ello, a su vez, supone dos objetivos más concretos: el primero es sensibilizar sobre el concepto de diversidad y otro, aunque estrechamente relacionado, presentar estrategias de enseñanza que ayuden o favorezcan la respuesta a las distintas necesidades del estudiantado así como diseñar planes de estudio y de centro que contemplen esta realidad. Sin embargo, todo ello resulta complicado en un programa reducido a 4,5 créditos en un solo semestre. La disponibilidad temporal no permite profundizar en la amplitud del contenido del programa y es necesario priorizar ciertos resultados de aprendizaje. En este sentido, la coordinación con el resto de profesorado es importante para no solaparse o incidir en los mismos aspectos e intentar, entre todos los responsables de las distintas materias, dar una visión de la enseñanza que abarque, en la medida de lo posible, las principales reclamaciones educativas. No obstante, a pesar de la organización, el profesorado debe detenerse a reflexionar en qué modo ha logrado sus objetivos. El hecho de tomar cuenta de la necesidad de familiarizar al alumnado con temas relativos a la diversidad es un paso pero otro, no menos importante, es reparar tanto en qué se debe hacer para ello como en lo realizado finalmente y así paliar un vacío entre la teoría y la práctica (León Guerrero, 2011). En definitiva, se debe superar ese carácter academicista del máster para aterrizar en la práctica y enseñar a enseñar, aspecto que, de suyo, supone e implica dar respuesta a un alumnado diverso en intereses, aficiones, capacidad y ritmos de aprendizaje, principio que ha estado presente en la asignatura de Procesos y Contextos Educativos.

OBJETIVOS

Lejos de escudarse en las limitaciones espacio-temporales del programa docente, se considera imprescindible formar al profesorado de educación secundaria obligatoria en temas sobre educación inclusiva y atención a la diversidad pues será uno





de sus principales retos cuando lleguen a las aulas. Por ello, el objetivo de la presente comunicación es presentar las actividades realizadas en este sentido en la asignatura de Procesos y Contextos Educativos y así reflexionar sobre aspectos de mejora para próximos cursos, siendo éste su primer año de impartición por parte de la autora.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La asignatura de Procesos y Contextos Educativos se imparte en el primer semestre con carácter obligatorio a todo el estudiantado del máster de profesorado universitario en cada una de sus especialidades. En este caso, se imparte al grupo de matemáticas y tecnología y también de geografía e historia, siendo un total de 70 estudiantes. A continuación se describe las actividades realizadas para cada resultado de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva

Analizar críticamente la evolución del Sistema Educativo Español, así como el marco legal que lo regula y sus implicaciones educativas en los centros docentes de secundaria

Este es uno de los primeros temas impartidos de acuerdo el programa docente. El objetivo es dar a conocer las principales leyes en materia de educación que han regulado el sistema educativo en España y poner encima de la mesa sus contribuciones y principal aportaciones. En este sentido, y desde una perspectiva inclusiva, se hace hincapié en la evolución del principio de integración a inclusión, sin olvidar la segregación de las personas que requerían de una educación más específica décadas atrás. Por ello se reflexiona sobre la ubicación de los centros de educación especial en las ciudades, el tratamiento a las personas con diversidad funcional e incluso los prejuicios existentes. Al hilo de ello, se explica las diferencias entre alumnos con necesidad educativas especiales y alumno con necesidad específica de apoyo educativo, todo ello sirve de trampolín para hacer más explícito la amplitud del concepto de diversidad. En este sentido, se pone encima de la mesa las diferencias en cuanto al sexo y, así, se aprovecha el tema para dar unas pinceladas sobre cómo la propia legislación ha tratado el tema de la educación de niños y niñas desde una perspectiva histórica. Se ofrecieron materiales para analizar el desarrollo desde sistemas que segregaban a chicos y chicas hasta propuestas mixtas o el principio de coeducación. Ello da pie a reflexionar sobre este último concepto y su propuesta como uno de los elementos transversales exigidos en la LOMCE.

Estos temas resultan interesantes, o curiosos, para el estudiantado que proviene de estudiar grados como matemáticas cuyos programas, como es lógica, no contempla esta realidad.

En este sentido y con ánimo de sensibilizar, se contó con la presencia de una persona con diversidad funcional en una de las sesiones quien nos ilustró con su experiencia personal. Esta sesión fue muy rica didácticamente en un doble sentido: por un lado, los y las estudiantes tuvieron oportunidad de reforzar los aprendizajes antes mencionados pues el ponente explicó su experiencia en el que se considera el primer centro educativo de integración de la ciudad en la década de los ochenta así como los



distintos programas educativos cursados hasta llegar al mundo laboral. Así también, permitió que conocieran propuestas de inclusión social y laboral como el empleo protegido, concepto que muchos de ellos y ellas desconocían.

Por otro lado, la persona que visitó el aula se llenó de energía al tener la oportunidad de contar con la admiración del estudiantado. El intercambio de preguntas y comentarios fue mutuo. El óptimo desarrollo de esta sesión constató que esta actividad debe repetirse en futuros cursos y así lo hicieron constar muchos de los comentarios de los asistentes.

Realizar una gestión eficaz de las aulas educativas para que puedan transformarse en un medio favorable para el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos

Es objetivo dar espacios para el debate y diálogo con el estudiantado en torno a la figura del profesor/a como alguien más que un mero transmisor de información. Estos espacios son ejemplos para que, como futuros docentes, perciban la necesidad de escuchar a sus estudiantes (necesidades, problemas, etc.). Se insiste en la necesidad de la planificación curricular pero también de la improvisación. Para reforzar estas ideas, se invitó a una persona de Cruz Roja encargada de coordinar la formación en programas educativos en los centros de educación secundaria en La Rioja. Esto es, Cruz Roja tiene un convenio con Consejería de Educación y delegan en ellos la importante labor de impartir programas sobre educación de la salud, igualdad, etc. en las aulas. Esta persona no se detuvo a explicar el contenido específico de estos programas propiamente sino a presentar las carencias o vacíos del sistema educativo en estos temas. Así también, insistió en experiencias o anécdotas vividas en sus visitas a los centros para ejemplificar la distinta disposición del profesorado ante su presencia en las aulas y cómo esta respuesta influye en la prioridad o no que los estudiantes otorgan al tema. Esta persona, en concreto, insistió en temas sobre educación de igualdad de género ya que decía que hay todavía un gran camino que recorrer. Además, ofreció pautas para ayudar en la comunicación con los y las jóvenes.

Aunque no está relacionado directamente, pareció oportuno dedicar unas horas a reflexionar sobre el fracaso y abandono escolar en España. Se realizó una práctica en la que tuvieron que manejar los datos en torno a las cifras de fracaso y abandono en relación al sexo, comunidad autónoma, etc. Esta clase fue interesante ya que permitió tomar cuenta de las causas de estas cifras, su proyección futura, qué deben tener en cuenta para prevenir estos casos, etc. Como conclusiones se percataron de la importancia de creer en el alumnado y proyectar expectativas altas sobre ellos. Todo ello se acompañó con lecturas obligadas como parte del trabajo autónomo para así aprovechar el tiempo de la sesión presencial para debatir las propuestas.

Seleccionar y utilizar los enfoques y las estrategias más adecuadas para mejorar de manera continua la calidad en los centros de secundaria, aproximándolos hacia un planteamiento de educación inclusiva





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Un tema se dedica a explicar distintas estrategias de enseñanza que favorecen la atención a la diversidad: aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio, aprendizaje por proyectos. En todo momento se alude al modo en que estas metodologías contribuyen a una enseñanza más individualizada aunque también se exponen sus limitaciones y principales barreras siendo una de las principales, además del extenso programa curricular, la actitud del profesorado ante el cambio y, más en concreto, ante la inclusión de las personas con necesidades educativas. Para ello se presentaron distintos vídeos y noticias recientes en torno a casos cuyo dictamen de escolarización no favorecía la inclusión en el aula de niños o niñas con algún tipo de dificultad de aprendizaje.

Estos recursos se trabajaron por medio de foros de discusión y los estudiantes aportaban su opinión bien justificando los principios de normalización e inclusión o por otro lado, aportado propuestas de enseñanza que favorecerían su participación en el aula.

En el campus virtual de la asignatura se facilitó material sobre los distintos programas de atención a la diversidad así como asociaciones o instituciones de carácter no formal colaboran con los centros educativos. Todo ello para reforzar la idea de que no están solos y que existen múltiples fuentes de información cuya consulta les facilitará conocer cuáles pueden ser las mejores estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades de sus futuros alumnos o alumnas. En este sentido, puede que no fuera suficiente solo dispensar la documentación o enlaces de internet pero no se dispone de tiempo para analizarla con profundidad cada uno de ellas y su modo de proceder en el aula.

Describir los diferentes niveles de planificación e intervención educativa en los centros en estrecha relación con los acuerdos adoptados en sus respectivos proyectos educativos, reconociendo la importancia de la evaluación ante el reto de la excelencia educativa

Los estudiantes diseñaron una unidad didáctica dirigida a un grupo clase que cuenta con un/una estudiante con necesidades educativas con apoyo específico. De este modo tuvieron que adaptar su propuesta (metodología, objetivos, etc.) y así se ha intentado considerar que deben tener presente la atención a la diversidad en el momento de programar insistiendo que dicha adaptación será una constante porque son distintos los ritmos de aprendizaje, motivaciones, etc. de los futuros alumnos/as.

No obstante, la visita antes mencionada sirvió de bisagra para relacionar todos los aspectos aquí mencionados ya que el ponente invitado habló también de las asociaciones u organización de la ciudad que le ayudaron a proseguir con los estudios y con los que, actualmente, también colaboraba. Además, permitió sensibilizar acerca de la riqueza de la diversidad en el aula y como es un motor para mejorar tu enseñanza ampliando los recursos, metodologías, etc. Por otro parte, introdujo la importante labor de los equipos de apoyo en los centros pero, principalmente, hizo una llamada al profesorado en cuanto que, al margen de los recursos, la educación inclusiva la hacen



y forjan las personas. Es decir, debemos querer la inclusión porque ganamos todos y todas.

CONCLUSIONES

El profesorado de secundaria reclama más formación sobre atención a la diversidad y por ello el máster del profesorado debería insistir al respecto. La asignatura de Procesos y Contextos se presta a ello pero es mucho el contenido de su programa y poco el tiempo pues cuenta con 4,5 créditos (3 de teoría y 1,5 de práctica). Por ello es importante reflexionar sobre cómo abordar la educación inclusiva como tema transversal tanto desde la tarea de programar o desde la misma organización del centro.

En este sentido, esta comunicación pretende presentar un análisis sobre el trabajo realizado para reforzar la formación en atención a la diversidad en dicha materia durante el primer semestre del presente curso 2017/2018. Para ello, se extraen los resultados de aprendizaje establecidos en su guía docente y se explica cómo se explicaron desde una perspectiva inclusiva a través de las actividades realizadas en las sesiones dedicadas a horas de clase prácticas.

Este análisis demuestra que los distintos resultados de aprendizaje orientan hacia una formación desde un enfoque inclusivo, evidencia la atención a la diversidad es una constante en la labor docente y que, por tanto, es imprescindible sensibilizar al profesorado al respecto (López Melero, 2011). Todo ello en favor de una enseñanza que haga hincapié en las competencias de un profesor inclusivo (Echeia, 2012) aunque de suyo, todo docente es o debe ser inclusivo de modo inherente.

Por otro lado, es importante reseñar que las actividades sobre casos personales son los más útiles para sensibilizar sobre la atención a la diversidad. Escuchar a una persona explicar qué es la discapacidad, cómo lo ha vivido en la escuela es una lección magistral. Esta actividad se repetirá en próximas ediciones. Así también, ello ayuda a comprender mejor la evolución desde el concepto de integración hasta inclusión.

Al hilo de esto, indicar que el desarrollo legislativo es una oportunidad para hablar sobre la coeducación o la diversidad en cuanto al sexo. Es importante incidir en este tema en futuros docentes que impartirán las asignaturas de matemáticas o historia y tienen en sus manos presentar la importante labor de mujeres en una y otra disciplina como reflexionar sobre los prejuicios o estereotipos al respecto.

La visita de Cruz Roja también fue importante pues puso encima de la mesa experiencias que provocaron la reflexión sobre la importante labor del profesor/a más allá de enseñar unos contenidos.

La metodología es clave para favorecer la atención a la diversidad pero sin una actitud del profesorado, ésta no es suficiente. Por ello, en esta asignatura se ha perseguido sensibilizar sobre la diversidad. En próximas ediciones, será importante





valorar mediante un cuestionario si se ha logrado este reto (ello permitirá evidenciar si se alcanzaron los resultados de aprendizaje) y preguntar al alumnado qué se puede hacer para mejorar pues sus voces operan como un espejo donde mirarse (Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnáiz P. (2003). Educación inclusive una escuela para todos. Archidona: Aljive.
- Casanova, M.A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluwer.
- Domínguez Alonso, J. López Castedo, A. y Vázquez Varela, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70–76 <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- León Guerrero, M. J. (2011). Situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 125, (1), 145-163.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 56-76.
- Susinos, T. y Ceballos, M. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.



LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. MEDIDAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL

SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, YESSICA¹; FERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA JOSÉ²; FLORES TENA, MARÍA JOSÉ³; CAURCEL CARA, MARÍA JESÚS⁴

Universidad de Granada, España
e-mail: ¹ysancher@ugr.es, ²marifp@correo.ugr.es, ⁴mcaurcel@ugr.es
Universidad Autónoma de Madrid, España
³e-mail: maria.flores@uam.es

Resúmen: En la última década la Lengua de Signos (LS) ha sufrido un importante avance desde que el 23 de Octubre del año 2007, a través de la Ley 27/2007, fuese reconocida como Lengua Oficial, *donde se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* (BOE, 2007, p. 43251-43259). Es por ello, que debemos afrontar su enseñanza como una segunda lengua, de la misma manera que las lenguas extranjeras, considerando que el profesorado de Universidad debe cubrir esa necesidad con una formación básica en Lengua de Signos Española, con el fin de lograr una educación inclusiva y una mejora de atención a la diversidad.

La inclusión de personas con discapacidad, y concretamente, discapacidad auditiva, no solo es un reto educativo, también debe ser un reto social con el fin de lograr la igualdad de derechos y oportunidades como el resto de la población. Sin embargo, existen aún barreras que interfieren en el acceso a la Universidad, como es el caso de las barreras lingüísticas que todavía sufren las personas con discapacidad auditiva.

A través de este artículo, pretendemos profundizar en el análisis de las actuales medidas que existen en la Universidad de Granada, dirigidas tanto para el profesorado como para el alumnado con discapacidad auditiva. Con ello se valorará si este colectivo recibe la atención adecuada en relación a sus necesidades.

Palabras clave: discapacidad auditiva, Lengua de Signos, formación del profesorado, Universidad.





INTRODUCCIÓN

Si hacemos un breve recorrido por la legislación educativa a nivel nacional, no es hasta la Constitución de 1978 cuando se empieza a hacer mención a la igualdad de todas las personas ante ley. En esta promulgación se obliga a los diferentes poderes políticos a crear servicios con el fin de atender a los disminuidos físicos, psíquicos, sensoriales y psíquicos, para que estos puedan disfrutar de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos (Constitución, Art. 49).

Dyson (2001) afirma que la forma en la que están siendo tratadas las necesidades educativas especiales impide resolver ciertos fracasos y desigualdades provenientes de las desventajas socioeconómicas o de otro tipo, al olvidarse que la educación en general y la educación de las necesidades educativas especiales en particular, deben formar parte de un plan social y económico más amplio. Por tanto, es preciso tener en cuenta todos estos aspectos si se pretende conseguir que, los alumnos con alguna necesidad educativa especial, obtengan éxito en los estudios universitarios.

Actualmente nos encontramos ante una sociedad caracterizada por la participación activa de los ciudadanos en todos los ámbitos sociales, es decir, nos encontramos ante una sociedad democrática. Es por ello que el ámbito educativo debe dar respuesta a través de la inclusión, acogiendo a la diversidad de alumnado entre sus instituciones y entendiendo la diversidad no como un obstáculo, sino como un enriquecimiento social. De esta manera coincidimos con Casanova (2009) cuando defiende que la sociedad democrática y plural sólo será posible con el fomento de la inclusión educativa.

Para lograr dar respuesta a través de la inclusión, el punto de partida de este eterno proceso, es necesario hacer partícipe a todos los profesionales que trabajan en el ámbito educativo, con el fin de lograr ampliar su capacidad de poder reflexionar sobre todo lo que puede ser alcanzado. Además esto permitirá aumentar su sentido ético y de responsabilidad a fin de lograr esta premisa (Booth & Escudero, 2006).

Es a partir de 1978, cuando a través de Informe Warnock, en Inglaterra, se plantea la inclusión educativa, determinando que todos los niños deben tener el derecho de poder asistir a la escuela, y esta, no debe permitir la exclusión de los mismos. Consecuentemente, se comienza a divulgar por Europa la idea de integración, creándose nuevos compromisos de actuación hacia las personas con discapacidad.

Tras las declaraciones de la Resolución 28/96 de la Asamblea General de Naciones Unidas, publicada el 4 de Marzo de 1994, se argumenta: *Se contempla la importancia de la Lengua de Signos como medio de comunicación para los sordos y la necesidad de garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza de la lengua de signos de su país.* (UNESCO, Art 21).

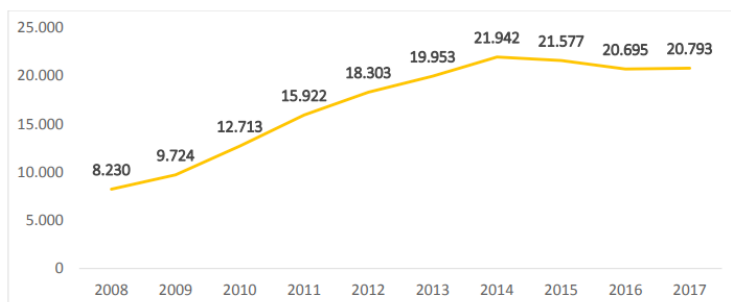
La promulgación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral



de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. En su Título I, capítulo I, artículo 7 se señala que *las administraciones educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que, haya optado por esta lengua.*

Históricamente, se ha quitado valor a la formación post-obligatoria de las personas con discapacidad. Pero esta concepción, se está transformando paulatinamente. De esta manera consideramos que se ha hecho más hincapié en las necesidades especiales de las personas con discapacidad, que en lo que refiere a sus necesidades básicas, tales como el ocio, la educación, etc.

Cada vez son más las personas con discapacidad que continúan su formación en las Universidades españolas. De hecho, según datos de Fundación Universia (2017), durante el pasado curso 2016 y 2017 el número de alumnos con discapacidad auditiva mejoró notablemente con un incremento de 98 alumnos más, lo cual supone un aumento del 0,5% respecto a años anteriores. Esta misma fundación, nos ofrece entre sus datos un consecutivo aumento de la elección de las universidades presenciales para realizar sus estudios, decantándose cada vez menos por las universidades que imparten su formación a distancia.



Fuente: Fundación Universia (2017)

Gráfico 1. Evolución del número de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema universitario español. 2008-2017

En los últimos años, se están haciendo considerables esfuerzos para mejorar la accesibilidad en las universidades españolas para aquellos alumnos con discapacidad. Sin embargo, los alumnos que presentan discapacidad auditiva, todavía encuentran barreras y dificultades para su total inclusión en la misma. De hecho, se puede afirmar que se encuentran con más barreras que cualquier otro tipo de discapacidad, sobre todo a lo que al ámbito comunicativo se refiere.

La discapacidad auditiva, al ser una discapacidad que no se nota, sus dificultades pasan desapercibidas al no tratarse de una discapacidad con características





Liderando investigación y prácticas inclusivas

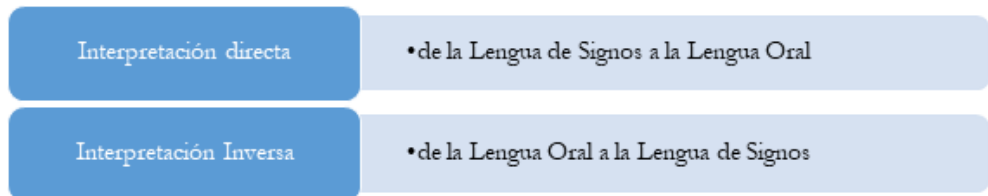
físicas evidentes. De hecho, se llega a pensar, que con un simple audífono, el problema está totalmente resuelto, pero la situación es mucho más compleja y va más allá de nuestras falsas creencias.

Una de las principales características que presenta una persona con discapacidad auditiva, es su escaso desarrollo en el lenguaje oral, lo que conlleva a múltiples barreras lingüísticas que impiden que el alumnado logre alcanzar la plena inclusión en las aulas y poder alcanzar el máximo nivel en sus capacidades durante el proceso educativo en el sistema educativo superior.

Para paliar los problemas comunicativos a los que tienen que enfrentarse día a día las personas con discapacidad auditiva, nace la figura del Intérprete de Lengua de Signos. El intérprete de LS surge como respuesta a las continuas necesidades que demandaban las personas con discapacidad auditiva, para acabar con los problemas que permitían aislarlas de la sociedad.

El Intérprete es el profesional apto para interpretar los mensajes emitidos en una lengua oral a lo correspondiente en Lengua de Signos o viceversa (Ver figura 1), para ello debe poseer una serie de características personales, intelectuales, éticas y generales. Las funciones principales del intérprete son:

- Facilitar la comunicación entre personas sordas y personas oyentes.
- Favorecer la independencia de la persona sorda para tomar sus propias decisiones.

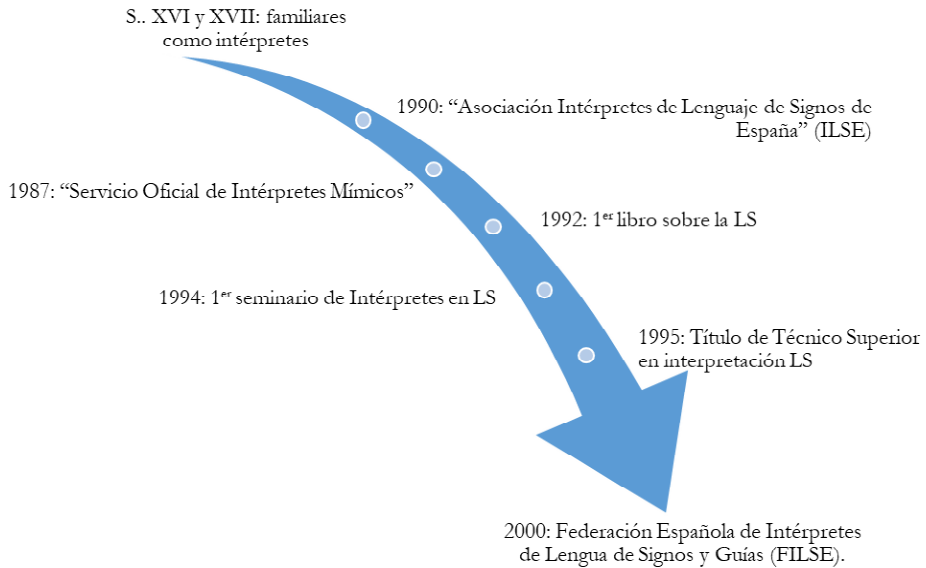


Fuente: elaboración propia

Figura 1: Tipos de interpretación

A continuación, vamos a recoger los acontecimientos más importantes que sucedieron en relación a la evolución histórica de la figura del intérprete para lograr una atención y un tratamiento cada vez más idóneos de las personas con discapacidad auditiva. (Ver figura 2)





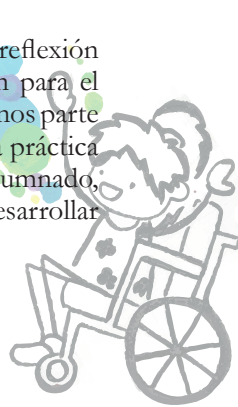
Fuente: elaboración propia

Figura 1: Evolución histórica de la figura del intérprete

En nuestra opinión, consideramos que a pesar de existir la figura de este gran profesional, es necesario, que el docente posea unos conocimientos mínimos y básicos en materia de Lengua de Signos, lo cual le permitirá mejorar su trabajo con el alumnado con discapacidad auditiva que utilizan esta lengua para comunicarse. Lo que queremos cuestionar en estas líneas, es que es necesario que entre el profesor y el alumno sordo exista una comunicación básica, no solo por la importancia de que el alumno sordo tenga los mismos derechos que el resto de sus compañeros, si no, para que el alumno se sienta totalmente incluido en la sociedad y el profesor pueda disponer de estos conocimientos para responder a cualquier duda que pueda darse durante la ausencia del intérprete, como puede darse el caso por ejemplo de una tutoría.

OBJETIVOS

La finalidad de esta comunicación trata de propiciar en el lector una reflexión sobre las actuales circunstancias académicas, sociales y culturales que se dan para el alumnado con discapacidad auditiva. El profesorado actual debemos considerarnos parte del proceso educativo del alumnado, es por ello, que debemos analizar nuestra práctica docente actual y considerar si estamos preparados para atender a todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Con ello lograremos desarrollar





Liderando investigación y prácticas inclusivas

prácticas inclusivas para conseguir el máximo desarrollo de nuestro alumnado. De tal manera que los objetivos generales que presentamos serían:

- Concienciar y sensibilizar al profesorado Universitario sobre el manejo básico de la Lengua de Signos.
- Comprender las posibilidades y medidas de atención a la diversidad que ofrece la Universidad de Granada (Ugr).
- Conocer las diferentes estrategias metodológicas y técnicas de evaluación de la Ugr.
- Eliminar las barreras de comunicación con las que se encuentran tanto las personas sordas como oyentes, puesto que comparten códigos de comunicación diferentes.
- Propiciar la independencia de la persona sorda usuaria de la LS para tomar sus propias decisiones disponiendo de la información necesaria para formarse un criterio.
- Igualar el nivel de acceso a la información y a la comunicación, tanto para el alumnado con discapacidad auditiva.

METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, se ha llevado a cabo una revisión de las medidas existentes actualmente en la Universidad de Granada dirigidas tanto para el profesorado como para el alumnado con discapacidad auditiva. En lo que refiere al ámbito universitario, cada vez son más las universidades que se suman a la propuesta de hacer más inclusiva sus instituciones. Entre muchos de sus objetivos, destacan la necesidad de ofrecer mayores oportunidades a jóvenes con dificultades para el acceso a la Educación Superior.

En la Universidad de Granada, se lleva a cabo el *Programa de Intervención Social hacia estudiantes con discapacidades (P.I.S.E.D.)*. Este programa surge en 1991 con la finalidad de facilitar el apoyo humano y técnico a los estudiantes con dificultades auditivas, visuales, físicas o con Necesidades Educativas Especiales (NEE) para alcanzar la integración y participación de estos colectivos dentro del ámbito universitario, Para ello, si es necesario, se realizan las adaptaciones en los estudios permitiendo de esta forma un mejor rendimiento de este alumnado. Estas actuaciones serán realizadas por la estructura de apoyo que está conformada por: (Ver figura 3)

1. Secretariado para la Inclusión y la Diversidad del Vicerrectorado competente en la materia

7. Coordinador NEAE de centro académico.



2. Servicio de Asistencia Estudiantil Ugr	8. Profesor Tutor de estudiantes con discapacidad y NEAE.
3. Gabinete Psicopedagógico de la Ugr.	9. Estudiante colaborador.
4. Oficina de Relaciones Internacionales	10. Persona de apoyo.
5. Clínica de Psicología de la Universidad de Granada (CP-UGR).	11. El personal docente e investigador vinculado a las actividades académicas, curriculares y extracurriculares, en las que participe el estudiante.
6. Servicio de Orientación para la Salud de la Ugr.	12. El personal de administración y servicios

Fuente: elaboración propia

Figura 3: Estructura de apoyo de la Universidad de Granada para las personas con discapacidad.

El objetivo que persigue este programa es facilitar a los estudiantes con discapacidad una educación de calidad que está adaptada a sus necesidades y les capacite para su posterior inserción en el medio laboral.

Centrándonos en las dificultades que presentan el colectivo que nos ocupa, estudiantes con discapacidad auditiva, se encuentran:

- Dificultades para seguir las explicaciones del profesorado.
- Dificultades para la realización de exámenes.
- Problemas a la hora de asistir a cursos, tutorías conferencias, etc.
- Lectura de libros de texto y realización de trabajos.
- Dificultades para el acceso a adaptaciones curriculares.

Para dar respuesta a estas dificultades, la Universidad de Granada dispone de los siguientes apoyos:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Servicio de intérprete de lengua de signos

El apoyo que reciben estos alumnos se concreta en la interpretación, por parte del intérprete, de las explicaciones del profesorado. Estas interpretaciones serán realizadas en las materias teóricas y, solamente, se asignarán horas de interpretación para las clases prácticas y para los exámenes cuando lo solicite o lo autorice el profesorado.

- Becario/a colaborador/a.

A los alumnos que conservan resto auditivo se les ofrece la posibilidad de tener el apoyo de un becario colaborador. Éstos son alumnos/as matriculados en el mismo curso y asignaturas que el compañero sordo y que realizan las siguientes actividades:

- Asistencia a clase para proporcionarle al compañero sordo los apuntes y notas de clase.
- Ser el mediador en la comunicación entre los alumnos/as sordos y el profesorado.
- Ayudarle a su integración.
- Equipos de Radio-frecuencias.
- Profesor/a tutor/.
- Envío de cartas o Guías de orientación al profesorado.
- Emisión de informes técnicos orientativos con propuestas de adaptaciones.

CONCLUSIONES

Nuestro planteamiento, es ofrecer al profesorado a priori de la Ugr y a posterioridad al resto de Universidades Españolas, la Lengua de Signos como una lengua con entidad propia. Así, considerando la Lengua de Signos como una segunda lengua para el profesorado universitario, esta le ayudará a comunicarse con el alumnado con déficit auditivo.

Actualmente el profesorado debe ser un profesional que esté en actualización constante, aprendizaje de idiomas, nuevas tecnologías, es por ello que planteamos que deba adquirir las competencias básicas para una comunicación con un alumno con discapacidad auditiva.



Por tanto, entendemos que la integración del aprendizaje de la Lengua de Signos en la formación del profesorado constituirá un medio de trabajo el cual permitirá conseguir llevar a cabo el proceso de aprendizaje en todo su alumnado incluyendo entre ellos los alumnos o las alumnas con discapacidad auditiva. Para ello se deberá de lograr eliminar las barreras de comunicación que actualmente existen con el propósito de ofrecer una mejora educativa y atención a la diversidad. Asimismo, la utilización de la Lengua de Signos por parte del profesorado, permitirá fomentar la confianza del alumno a través de una mayor facilidad y comprensión para adquirir el conocimiento; así como, una buena relación y comunicación interpersonal.

Llegados hasta aquí, la pregunta que nos formulamos ¿por qué en España podemos tener una comunicación básica con un extranjero, y no podemos comunicarnos con una persona en Lengua de Signos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. Salamanca: Amarú.

CNSE (2010). *Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula?*. Madrid: CNSE.

Constitución Española, de 1978 (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978)

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.

Fundación Uniersia (2017). Guía de Atención a la Discapacidad. Recuperado (12.01.2018) de <https://goo.gl/8kA6JL>

Ley 27/2017, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. (BOE núm. 255, 23 de octubre de 2007).

Méndez Mendoza, R. (2010). Figura del intérprete de Lengua de Signos en Educación. *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, N^o 8, 1-7

Universidad de Granada. (2016). Inclusión y Diversidad, normativa para la atención al estudiantado con discapacidad y otras NEAE. Recuperado (18.01.2018) de <http://www.goo.gl/qQdYcF>



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN EN LOS COLEGIOS BILINGÜES

PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN¹, DOMINGO GÓMEZ, BELINDA², GONZÁLEZ
FERNÁNDEZ, RAÚL³

Universidad de Castilla-La Mancha, España

¹ascension.palomares@uclm.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

²labelidg@yahoo.es, ³raulgonzalez@edu.uned.es

Resumen. La Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, regula la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Esta enseñanza bilingüe es impartida a todo el alumnado. Por lo tanto, el profesorado especialista en inglés tiene que disponer de didácticas especiales para atender a los alumnos con dificultades. Dado el gran abanico de dificultades que existen, esta investigación se centra únicamente en las dificultades de comunicación. En base a ello, se establece esta investigación cuyo propósito es analizar y determinar el tratamiento que se está desarrollando en el área de inglés a los alumnos que presentan dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Para investigar sobre este tema se ha seguido una metodología mixta y se ha podido comprobar, que a nivel general, el profesorado no tiene conocimiento de didácticas especiales que les permita obtener una mejora en los resultados y una superación de las dificultades de comunicación que presenta el alumno.

Palabras clave: didácticas especiales, bilingüismo, dificultades de comunicación, inclusión, calidad de la enseñanza.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El profesorado especialista en inglés conoce que la enseñanza de dicho idioma está basada en los sonidos propios de la lengua inglesa a través de los cuales se enseñan las cuatro habilidades “speaking” (hablar), “listening” (escuchar), “writing” (escribir) y “reading” (leer). De esta forma, de los sonidos ingleses derivan las reglas gramaticales y morfológicas del mismo. Así de este modo, la adquisición del lenguaje se consigue principalmente a través de la inmersión. Cuando el alumno presenta ciertas dificultades, el objetivo es que el alumno se comuniquen tanto en inglés como en español y se produzca una transferencia positiva, que permita la superación de las dificultades de comunicación (Duclos, 2013). Aspectos a considerar en la didáctica inglesa y que son potencialmente importantes para así lograr la inclusión de los alumnos que presentan dificultades de comunicación, en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

El término de dificultades de comunicación no existe definido como tal. La aproximación conceptual se realiza con la definición de dificultades de comunicación.

Para Del Río (1988), los trastornos de la comunicación y del lenguaje más frecuente en la escuela se concretan en seis tipos: los retrasos globales del lenguaje, los trastornos de articulación, la pobreza general del lenguaje oral, el tartamudeo infantil, las pérdidas auditivas y el mutismo selectivo.

Puesto que el término de dificultades de comunicación es muy amplio, la investigación se centra en tres dificultades como las dislalias, las dislexias y los trastornos de la comunicación propios del Trastorno Grave del Desarrollo (TGD- actualmente TEA).

Como dislalia se entiende la alteración fonética que impide la pronunciación de uno o varios fonemas (Mendoza, 2001). Por otra parte, la dislexia es definida como el retraso en la lectura debido a una disfunción del sistema nervioso central (Hodges, 1981). Y los trastornos propios del TGD englobarían un grupo heterogéneo de procesos que comparten una alteración de la interacción social y de los patrones del lenguaje verbal y no verbal (DSM- V, 2013).

Igualmente los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid están regulados por la Orden 5958/2010. Dicha orden establece distintas características de estos centros como que los alumnos reciben entre el 30% y el 50% del horario en lengua inglesa; cualquier área, excepto Matemáticas y Lengua Castellana, puede ser impartida en Inglés y los alumnos podrán obtener un certificado de competencia lingüística internacional.

Para lograr la inclusión se debe aplicar el Real Decreto 696/1995, de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y además tener en cuenta las características propias de la didáctica inglesa. Esta enseñanza, según López (2013) tiene que ser principalmente oral, con un enfoque multisensorial y comunicativo,



basado en las características propias del alumno, con contenidos funcionales y en algunos casos mínimos, material variado y evaluación adaptada, que permite el progreso del alumno.

OBJETIVO

A través de esta investigación se trata de obtener datos, tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan realizar una descripción de didáctica del inglés y de esta forma, orientar la enseñanza del inglés para los alumnos con dificultades de comunicación, en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, hacia nuevas vías, que permitan la optimización y mejora de los resultados.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Esta investigación se ha desarrollado en el curso 2014-15 en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Para el desarrollo de la misma se han rellenado 956 cuestionarios, se han realizado 10 entrevistas, 3 grupos de discusión y 9 revisiones documentales. Siguiendo a Fisher (1995), la muestra se considera representativa.

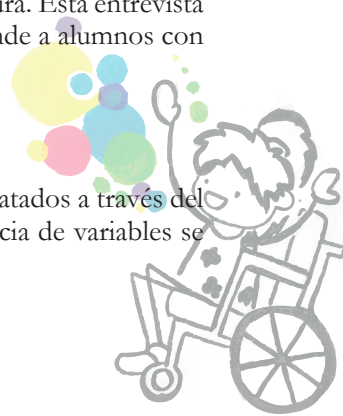
En esta investigación, predominantemente de tipo descriptivo, se ha utilizado una metodología mixta, que integra la búsqueda y análisis de datos tanto cuantitativos y como cualitativos.

Se realizó un cuestionario con 20 ítems, con escala tipo Likert 1-10, en el cual se recogió información relativa a la intervención realizada con alumnos que presentan dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid. El cuestionario fue debidamente validado (Coeficiente Alfa de Crombach=0,92). Igualmente el cuestionario tenía su debida fiabilidad. El cuestionario fue analizado y se establecieron las diferencias significativas teniendo en cuenta cinco variables de la investigación como el género, la experiencia docente, el cargo desempeñado en el centro, el tipo de centro y la situación administrativa de los distintos profesores que atienden a esta tipología de alumnos.

Para completar esta información, y concretar de forma más clara todos los aspectos relativos a la didáctica de la enseñanza del inglés como principios, estrategias, modelos y enfoques, entre otros, se diseñó una entrevista semiestructurada. Esta entrevista fue rellenada por el profesorado de la especialidad de inglés que atiende a alumnos con dificultades de comunicación.

EVIDENCIAS

Para analizar los datos obtenidos del cuestionario han sido tratados a través del programa estadístico R-Commander. Para el análisis de la dependencia de variables se





Liderando investigación y prácticas inclusivas

ha utilizado la Prueba de Bartlett. Para facilitar la lectura de los datos, se han analizado según la media y se ha completado dicha información, con la descripción de la didáctica inglesa, que se ha obtenido en las entrevistas.

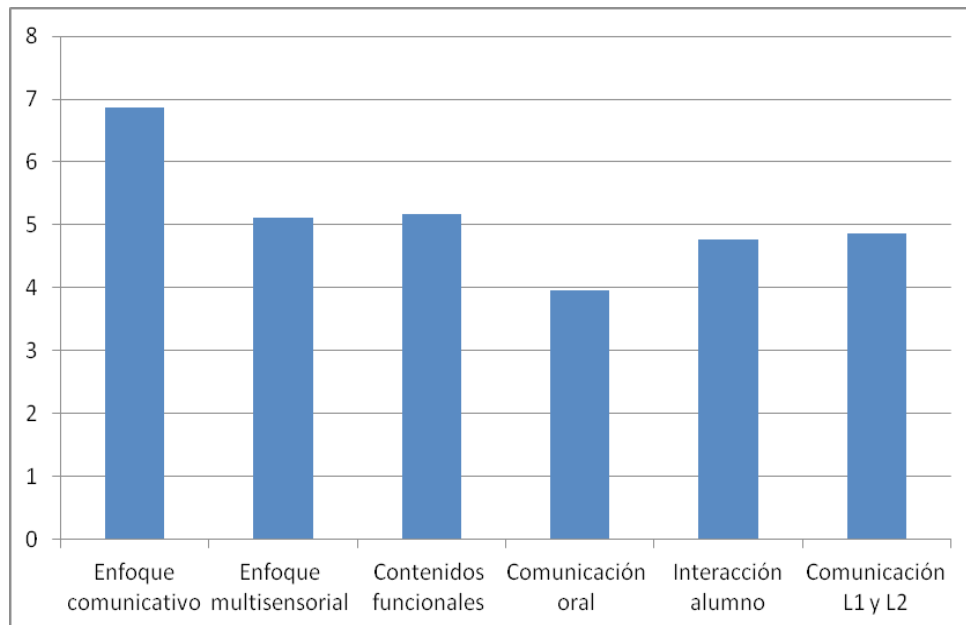


Gráfico 1. Medias de pautas de intervención de los alumnos con dificultades de comunicación. Fuente: Elaboración propia

Según se puede apreciar en el Gráfico 1, la mayoría sigue un enfoque comunicativo ($m=6,86$), en el cual se trabajan las cuatro “skills” (habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar) y multisensorial ($m=5,11$), realiza un aprendizaje de la lengua extranjera basada en la comunicación oral ($m=4,76$). El objetivo final es que el alumno se comunique tanto en la lengua materna, como en la segunda lengua, y solamente se consigue en la mitad del alumnado aproximadamente ($m=4,87$).

Cabe remarcar, que atendiendo a la experiencia docente, y tomando como referencia la Prueba de Bartlett, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en el ítem “el alumno consigue comunicarse en la lengua materna y la segunda lengua”, las diferencias son significativas en cuanto a la experiencia docente y el tipo de centro.

Según esta prueba, al aumentar la experiencia, mejoran los resultados. Los datos relativos a la experiencia ha sido recogidos en tres etapas: 0- 5 años, 6-10 años y más de 10 años. En la primera etapa, de 0- 5 años consiguen el objetivo una media de 3,23; en la segunda etapa de 6- 10 años una media de 4,02 y en la tercera una media de 4,89.



Respecto al tipo de centro (ordinario, de atención preferente a alumnos TGD y especiales), los resultados más altos corresponden a los ordinarios ($m=4,32$), seguidos de los especiales ($m=3,36$) y acabando por los centros de atención preferente a alumnos TGD ($m=3,43$).

Cuando se entrevista a los profesores que imparten la asignatura de inglés, a los alumnos con dificultades de comunicación, y se completa la información del cuestionario, indican que la metodología es práctica; el canal de aprendizaje no es el libro de texto; los exámenes no son solamente escritos, sino también planteados como ejercicios. Se realiza en todo momento a través de la inmersión del alumnado. Las actividades no suelen estar encaminadas a la lectura y escritura. En la mayoría de los casos, los contenidos están seleccionados eligiendo los más funcionales para el alumno.

Se trabaja a través de centros de interés (Decroly, 1923), el alumno es el protagonista del aprendizaje y el profesor, la clave en el mismo. La intervención se consigue con el respeto al alumnado que presenta dichas dificultades. El profesorado debe tener una buena formación para conocer y plantear la intervención de forma eficiente. No se debe trabajar de forma paliativa, sino mejorar la causa que producen las dificultades de comunicación.

CONCLUSIONES

Según los datos analizados, se concluye que el profesorado no está satisfecho con los resultados obtenidos en el área de inglés por los alumnos con dificultades de comunicación. Los resultados varían teniendo en cuenta el tipo de centro y la experiencia del profesorado de inglés.

La investigación establece que no existen unas líneas didácticas claras de intervención en los entornos bilingües, para los alumnos que presentan dificultades de comunicación y la intervención desarrollada no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, ni en inglés ni en español, en la mayoría de los casos.

Así de esta forma, se establece que las líneas metodológicas estarían incluidas dentro de los parámetros de inclusión (Susinos, 2005) dando respuesta a la diversidad existente, asesorado por especialistas de Lengua Castellana e Inglés. Igualmente eficientista, contemporáneo, funcionalista, constructivista (Piaget, 1975), que permita el desarrollo del aprendizaje social. De esta forma el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Dependiendo de las dificultades de comunicación planteadas por el alumno, la intervención puede ser global o específica. La prevención junto con la atención temprana es esencial como punto de partida del desarrollo del lenguaje y el diagnóstico de posibles dificultades. En algunos casos, cuando no sea posible, se basará en la remediación y la compensación de dificultades (Kaushanskaya, 2013). El modelo didáctico propuesto debe estar basado en la comunicación oral y en la interacción con el alumno. De la misma forma, en cuanto a la estrategia curricular a desarrollar, los contenidos seleccionados para realizar la adaptación curricular individualizada si se





precisa, deben ser lo más funcionales posibles. En las adaptaciones curriculares debe existir un apartado en el que se trate de forma específica el desarrollo del lenguaje, tanto de la lengua materna, como de inglés.

La estrategia cognitiva puede ser inductiva, deductiva, de indagación, cooperativa (Johnson, D.W. y Johnson, R. T., 1991) o basada en los distintos tipos de inteligencia (Gardner, 2013). Tanto las actividades, como las técnicas y el material utilizado desarrollarán la estimulación multisensorial.

Igualmente la investigación destaca la importancia de la familia, la cual tiene que tener conocimiento de la lengua o lenguas que se van a trabajar con el alumno, al igual que se les debe facilitar pautas para trabajar con el alumno.

De esta forma se pretende establecer unas líneas metodológicas para la intervención de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid que permita mejorar el rendimiento y superar las dificultades comunicativas del alumnado con necesidades educativas escolarizado en centros bilingües, y que incluya la atención de las dificultades de comunicación de forma más efectiva, como pilar fundamental para la mejora de la calidad en la respuesta educativa a la diversidad, según Domingo, Palomares y González (2014). De esta forma, al igual que García (2009), se irá consiguiendo que sea “la educación bilingüe la única forma de educar a los niños del siglo XXI” (p. 13).

Y por supuesto, que el objetivo final sea la superación de las dificultades de comunicación y el avance en el aprendizaje de una segunda lengua, como en este caso el inglés (Duclos, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Decroly, O. (1923). *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Río, M. J. (1988). Evaluación de los tratamientos del lenguaje. En M. Monfort (Ed.) *Intervención logopédica. II Simposio de Logopedia* (pp. 73- 86). Madrid: CEPE.
- Domingo Gómez B.; Palomares Ruiz, A., & González Fernández R. (2014). La educación inclusiva del alumnado autista en la Comunidad de Madrid. En S. Gento (Ed.), *Liderazgo y calidad de la educación* (pp. 69-80). Madrid: Autor-Editor.
- Duclos, G. (2013). La autoestima: un pasaporte para la vida. En II Encuentro Diversidad un reto compartido. *Conclusiones comunes sobre bilingüismo y atención a la diversidad* (pp. 20-21). Murcia: Programa Arce.
- Fisher, S. (1995). *Introducción a la estadística*. México: Ateneo.
- García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century*. New York: Blackwell Publication.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hodges R.E. (1981). *A Dictionary of reading and related terms*. Nemark: IRA.



- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Kaushanskaya, M. (2013). Bilingualism reduces interference of the mother tongue in word learning. *Journal of Experimental Psychology: aprendizaje, memoria y cognición*, 35 (3), 829-835.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (T.E.L)*. Madrid: Pirámide.
- Orden 5958/2010, de 7 de diciembre (BOCAM 21 de enero de 2011), de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Piaget, J. (1975). *El tiempo y el desarrollo intelectual del niño*. Barcelona: Ariel.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 2 de junio), de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.





LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN

ROSAL FRAGA M^a ISABEL¹, AGUDO PRADO, SUSANA², ÁLVAREZ ARREGUI, EMILIO³,
RODRÍGUEZ MARTÍN, ALEJANDRO⁴

Universidad de Oviedo, España

¹irosalfr@gmail.com, ²agudosusana@uniovi.es,

³alvarezemilio@uniovi.es, ⁴rodriguezamalejandro@uniovi.es

Resumen. La educación no debe limitarse a la simple transmisión de conocimientos, sino que como dice la ley orgánica de educación, lo que se pretende, entre otras cosas, es formar alumnos competentes, el pleno de desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, de manera que sean capaces de regular su propio aprendizaje, mejorar su autoestima, el respeto en los demás y lograr una mejor convivencia a través de la resolución pacífica de conflictos. Hoy más que nunca se evidencia la necesidad de aprender desde pequeños a controlar nuestras emociones, ser nosotros las que las controlamos y no ellas las que nos controlan a nosotros. Esto no es una tarea fácil y que se aprenda de un día para otro sino que se necesita tiempo para conocer primero y gestionar después todo ese cúmulo de emociones que nos afloran cuando nos enfrentamos a distintas situaciones de nuestro día a día, unas agradables y otras no tanto que nos obligan a tener un mejor manejo de las emociones. Teniendo en cuenta esto y que vivimos en un mundo cada vez más globalizado, en donde las aulas son cada vez más heterogéneas y en el que los casos de acoso escolar ha pasado a ser una de las preocupaciones de la educación, creo que se hace necesario la introducción en el aula de pedagogías más innovadoras que ayuden a crear escuelas capaces de cumplir esos objetivos. Hoy en día son numerosos los autores, Salovey y Mayer, Daniel Goleman, Rafael Bisquerra, René Diekstra, que resaltan la importancia de la educación de las emociones, conocerse bien a uno mismo para ser capaz de resolver con éxito todas aquellas retos que se te van planteando a lo largo de la vida, mejorando. Esto es un proceso continuo que nos acompaña a lo largo de toda la vida, nos ayuda a entender nuestras capacidades y miedos, controlar y gestionar nuestro estrés, desarrollar nuestra empatía y por lo tanto nos permite relacionarnos y llegar a acuerdos con los demás de una manera más positiva y eficiente.

Palabras clave: educación emocional, inclusión, gestión de las emociones.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Hoy vivimos en un mundo global y diverso. El sistema educativo cada vez es más heterogéneo, cada vez hay más alumnos diagnosticados con algún tipo de necesidad educativa y los conflictos forman prácticamente parte del día a día. El abandono escolar temprano en España, sigue teniendo una de las tasas más elevadas de Europa y crece el número de denuncias de profesores, y padres, que son agredidos o que no pueden controlar a sus alumnos o hijos. La crisis, los cambios socioeconómicos de los últimos años se hacen ahora evidentes especialmente en niños y adolescentes que se ven sin herramientas para afrontar estas nuevas circunstancias, o retos de la vida diaria. A través de la educación emocional permitirá a los alumnos y a los adultos en general a organizarse, ser consciente de sus emociones controlarlas y afrontar los problemas de manera eficiente.

Los primeros en hablar de la inteligencia emocional fueron Mayer y Salovey en 1990, definen la Inteligencia emocional como la capacidad o habilidad para: (Mayer y Salovey 1990):

- Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- Acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprender emociones.
- Regular las emociones.

En 1983, tenemos a Howard Gardner y su modelo de Inteligencias Múltiples.

En 1995, Daniel Coleman con su libro Inteligencia emocional, popularizó y dio a conocer este término, en el que organiza la inteligencia emocional entorno a cinco capacidades.

- El conocimiento de las propias emociones. Capacidad para poder identificar los sentimientos o emociones en el momento en que aparecen.
- Capacidad para controlar esas emociones. Guardarlas y recuperarlas para usarlas en el momento adecuado
- Capacidad para motivarse. Ser capaces de identificar cuáles son nuestras fortalezas y nuestras debilidades y desarrollar al máximo nuestras potencialidades. Esta capacidad juega un papel muy importante en la educación.
- Reconocerlas emociones de terceros. La empatía, saber ponerse en el lugar del otro.



- Ser capaces de gestionar las relaciones con nuestro entorno. Tener un trato correcto con los demás, solucionar los conflictos de manera pacífica.

Se puede decir que a través de la inteligencia emocional podemos llegar a conocernos, inteligencia interpersonal, y para conocer a los demás, inteligencia interpersonal, un dominio de estas capacidades favorecen la autoconfianza, las relaciones con los demás y por lo tanto van a influir de manera directa en la motivación, principal problema del fracaso y abandono escolar.

OBJETIVOS

El objetivo es resaltar la importancia que tiene el aprendizaje de la inteligencia emocional en nuestras vidas y especialmente en el contexto educativo. Como ya se digo antes, España ocupa una de las tasas más elevadas de fracaso escolar, en la que la desmotivación es uno de las causas principales para ese fracaso. Es necesario establecer otras políticas orientadas a frenar el fracaso escolar, políticas que hagan que los alumnos especialmente los que se encuentra en riesgo de abandono, encuentren una motivación para seguir en el sistema educativo. ¿Qué es lo que hace que unos alumnos consigan terminar con éxito los estudios y otros abandonen? ¿Puede la respuesta estar en la inteligencia emocional?

Para Goleman las personas con inteligencia emocional se adaptan mejor al medio, manejan adecuadamente sus sentimientos y responden mejor a situaciones de estrés o a las tensiones. También se relacionan mejor con el entorno, son más optimistas y tienen un buen autoconcepto. Con lo que se puede concluir que la inteligencia emocional tiene una relación directa con el éxito o fracaso, mejor o peor adaptación de los alumnos. En definitiva con su motivación o falta de ella.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Actualmente ya son muchas las voces que abogan por la inclusión de la inteligencia emocional en las escuelas y en la vida de las personas adultas. Prueba de ellos son los números cursos y máster que se vienen desarrollando en los últimos tiempos.

La importancia de la inteligencia emocional en nuestras vidas es evidente ya que los efectos positivos que se derivan de ella ayudan a afrontar la vida y sus dificultades de una manera más positiva y acertada, con una mayor capacidad de resiliencia y mejor gestión de los conflictos.

Una persona con competencias emocionales, está más preparada para evitar situaciones y comportamientos, evitar el consumo de drogas, meterse en peleas, conducción temeraria, etc., es importante adquirir y desarrollar las competencias emocionales de cara al desarrollo personal y profesional, (Rafael Bisquerra, 2012).





EVIDENCIAS

La inteligencia emocional está relacionada con las emociones y éstas con la atención y el aprendizaje. Si no tenemos un control de las mismas, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede no producirse.

Una emoción es un estado afectivo, reacción, que experimentamos ante un agente externo o interno, memoria. Éstas pueden ser positivas o negativas y cumplen una función adaptativa, nos sirven para mantenernos alerta.

Las emociones positivas, son útiles para la resolución de problemas. Nos mantiene alerta y nos permite concentrarnos en el problema y su solución. Por otro lado las negativas, son perjudiciales, nos preocupan y desvían del problema dificultando su solución. Afectan en el rendimiento

Las emociones, (Francisco Mora, 2008), cumplen múltiples funciones:

- Como una alarma que se activan cuando detecta situaciones de peligro. Nos defienden de agresiones externas, o por el contrario nos ayudan a encontrar aquellos factores que nos garantizan una recompensa.
- Nos permiten adaptar nuestra respuesta a las necesidades, escogiendo la respuesta más adecuada.
- Mantienen despierta la curiosidad y el interés por nuestro entorno.
- Sirven como lenguaje de comunicación, creando fuertes lazos entre los miembros de una misma sociedad y familia.
- Permite la recuperación de la memoria de manera más efectiva, fundamental para la adaptación y el éxito social de las personas.

La inteligencia emocional se puede aplicar en múltiples contextos no solo en el educativo. Se debería aplicar en todos los contextos de la vida, escolar, laboral o profesional, social, familiar, etc.

CONCLUSIÓN

Un niño que conoce las emociones y que es capaz de gestionarlas va a funcionar mejor. Si es capaz de controlar sus emociones va a ser capaz de aplazar las ganas de jugar o hablar con el compañero para centrarse en lo que es importante en ese momento, de mantener una disciplina.

Un niño que percibe y gestiona sus sentimientos o emociones va a ser más exitoso ya que va a ser capaz de identificar dónde están el problema o dificultades y va



a poder pedir ayuda allí donde la necesita. Lo que va a permitir ajustar la respuesta a las dificultades individuales.

Otro aspecto es la identificación de las emociones ajenas, mejora la capacidad de entender y comprender las acciones de otro, empatizar con su entorno, lo que sin ninguna duda va a favorecer a la creación de un clima para la inclusión.

Por otro lado, la identificación de las emociones ajenas, mejora la capacidad de entender y comprender las acciones de otro. Ponerse en el lugar del otro empatizar con su entorno, lo que sin ninguna duda va a favorecer a la creación de un clima para la inclusión.

Las emociones son el núcleo sobre el que se construyen las relaciones y se toman las decisiones. Es necesario aprender a identificarlas y a gestionarlas.

A través del control de las emociones el alumno aprende a enfrentarse de manera eficaz y pacífica a los conflictos, siendo capaces de distinguir aquellos que pueden solucionar y los que no dependen de ellos la solución.

Sus beneficios son sin lugar numerosos y favorecedores de un entorno inclusivo.

- Desarrollo de habilidades sociales y reducción de comportamientos antisociales.
- Aumento de la autoestima.
- Mejora el rendimiento académico.
- Reducción o mayor control de la ansiedad.
- Los alumnos que sacan más aprovechamiento del control de las emociones son aquellos más desaventajados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Francisco Mora (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Mora, F. (2009) *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Teruel, F. M. (2016). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.
- Mora, F. (2012). 1.¿ Qué son las emociones?. *El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshsjd.net) es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona.*, 14.
- Pena Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*. 6(15).
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.



LA VOZ DEL ALUMNADO, APRENDIZAJE Y SERVICIO E INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA A TRAVÉS DE HISTORIAS DE VIDA

GONZÁLEZ SOUTO, ESTHER ANA

Universidad de Cádiz, España
esther.gonzalezsouto@alum.uca.es

Resumen. Esta investigación se focaliza en el estudio del Aprendizaje y Servicio (de aquí en adelante, ApS) en tanto que metodología innovadora e inclusiva, y dentro del contexto de la formación inicial del profesorado. Estudio que se orienta a comprender el papel que ésta desempeña en la configuración de la identidad profesional y personal, a partir de la voz del propio alumnado participante. La “voz del alumnado” adopta, desde la perspectiva propuesta, una especial relevancia en la investigación en cuanto que entrelaza coherentemente el objeto de estudio, la metodología de investigación y los rasgos pedagógicos de la propuesta educativa objeto de estudio. Así, “ApS” y “voz del alumnado” suponen la esencia de esta propuesta de investigación, donde: 1) Ambos tópicos se configuran como objeto de estudio, dado el propósito de la misma; y, de hecho, la voz del alumnado, como medio y como fin. 2) Orientan la elección paradigmática desde la que se aborda: cualitativa, fenomenológica y narrativa, comprendiendo qué significa que el alumnado tenga voz en el itinerario curricular de ApS en la Formación Inicial; identificando la presencia de la “voz” del alumnado, su aportación a la construcción del itinerario y a la consecución del propósito educativo del ApS en sí mismo. La investigación se contextualizará en el caso del itinerario curricular de ApS en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, dado su carácter innovador e inclusivo; siendo el único itinerario curricular de estas características relacionado con la formación inicial de profesorado en el territorio nacional.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio, voz del alumnado, inclusión social y educativa.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El Aprendizaje y Servicio (ApS) se configura como un foco de investigación emergente, lo que podemos justificar si tenemos en cuenta la presencia que va tomando en distintos foros científicos, o la identificación frecuente de artículos en relación con la temática en las principales revistas educativas nacionales e internacionales. Y es, como señalan García y Cotrina (2012, p. 133) “es una metodología que estamos descubriendo en la universidad, pero con una profunda trayectoria en otros ámbitos”.

Existen numerosas definiciones que permitirían ilustrar el significado de esta metodología educativa, activa y experiencial. En esta ocasión se tomará la de Puig et al. (2006), al considerarla una de las más extendidas. Según los autores,

“El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizajes y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.” (p. 20)

Se hace necesario explicitar que existen dos orientaciones de esta propuesta pedagógica (García y Cotrina, 2015); (i) una orientada a un aprendizaje donde el alumnado es participante en el servicio, pero no protagonista del proceso (Aprendizaje y Servicio); (ii) y otra orientada a la transformación del contexto a través del protagonismo que asume el alumnado en la toma de decisiones (aprendizaje y servicio solidario). La esencia de lo que significa cada una de las opciones de Aprendizaje y Servicio, se refleja en la tabla 1).

Diferenciación entre “Aprendizaje-Servicio” y Aprendizaje-Servicio Solidario

	Service-Learning	Aprendizaje-Servicio Solidario
1. Fundamentos sociopolíticos	Servicio: un concepto vertical	Solidaridad: encuentro, horizontalidad
2. Fundamentos Psicopedagógicos	Dewey: Aprendizaje basado en la experiencia Gardner: inteligencias múltiples	Freire: educación como praxis liberadora Vigostky: conocimiento situado
3. Orientación de la investigación y la práctica	“Engagedresearch”	Investigación- Acción participativa. Pertinencia social del conocimiento
4. Retos	Mayor sistematización y evaluación de las prácticas.	Mayor duración e impacto social de las prácticas.

Fuente: CLAYSS, Freón de María Nieves Tapia, 16º Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, 22 de agosto de 2013, dispositiva 24.
Nota: la primera columna ha sido añadida por los autores a la versión original.

Tabla 1. Diferenciación entre Aprendizaje y Servicio y Aprendizaje y servicio Solidario. Fuente: García y Cotrina (2015, p. 14)

En esta investigación de tesis doctoral se seguirá la orientación de Aprendizaje y Servicio Solidario, donde la metodología resulta relevante en la construcción de la identidad del sujeto porque existe un diálogo transformador.

Por otra parte, después de ahondar en ApS se nos hace necesario profundiza en la expresión “Voz del alumnado”, ésta es aún poco frecuente en el estado español, sin embargo, no lo es en otros países - fundamentalmente anglosajones - donde se emplea



este término frecuentemente para referirse a iniciativas que realizan las escuelas para fomentar el protagonismo del alumnado sobre la toma de decisiones, el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la escuela (Susinos y Ceballos, 2012). Como señalan estas autoras, se puede afirmar que el Movimiento de la voz del alumnado (VA) posee una historia breve, identificándose como tal movimiento desde finales de los años 80. Este se encuentra íntimamente relacionado con la Declaración de los Derechos de la Infancia y reconociendo la plena participación de las-os niñas-os en las instituciones educativas.

Fielding (2011) ha teorizado y divulgado diversas experiencias relacionadas con el movimiento de la voz del alumnado. En nuestro país, este movimiento no tiene identidad como tal, sino que impregna otro conjunto de iniciativas y movimientos pedagógicos como escuelas democráticas, educación para la ciudadanía y, con una especial intensidad, distintas propuestas que descansan en una perspectiva inclusiva.

Aunque en los últimos años se ha extendido la expresión “la voz del alumnado” para referirse a iniciativas escolares en el que fomenta la autonomía de las-os alumnas-os en el desarrollo de iniciativas escolares en el que fomenta la autonomía de las-os alumnas-os en el desarrollo de los proyectos, nos encontramos experiencias donde la participación de las-os estudiantes disponen de espacios limitados y totalmente establecidos, ofreciéndoles oportunidades aisladas para opinar sobre aspectos que están prefijados y acotados por adultos; siendo su finalidad consultiva (Susinos, 2009). Esta es una tendencia importante para el enfoque de esta tesis, ya que nos pone frente a la necesidad de conocer si esta clase de iniciativas, asentadas en el tópico VA, están resultando verdaderamente experiencia que promueven y alienten el compromiso y la participación del alumnado en dichas experiencias. Esto no quiere decir que no existan otras experiencias en la que la VA sí que esté siendo promovida como seña de identidad de muchos centros, tanto en la organización de la vida de los centros, como en el diseño y desarrollo del currículum.

Las diferentes iniciativas de la VA se pueden ordenar cronológicamente (Susinos y Ceballos, 2012), apreciándose así cómo las escuelas han ido avanzando con el tiempo, tanto en la concepción del término como en su puesta en práctica. La participación del alumnado comienza con iniciativas de las-os estudiantes que participaban como informantes, para que las-os docentes tomaran decisiones sobre aspectos del currículum o del centro. Fielding (2011) señala que estas iniciativas tienen una función testimonial, siendo la participación del alumnado un elemento residual respecto a la toma de decisiones. Posteriormente, se encuentran experiencias en las que el alumnado tiene mayor protagonismo en el diseño y desarrollo de proyectos, siendo su intervención en la mejora de la escuela más que una mera consulta. Pero se ha de señalar que existen diferencias según la función de la intensidad del apoyo que las-os docentes realizan al alumnado en el proceso del desarrollo del proyecto; siendo el modelo denominado alumnas-os investigadoras-es aquel que precisa un apoyo mínimo del adulto, fomentándose una máxima autonomía y responsabilidad del alumnado (Fielding, 2007).





Por último, Fielding (2011) sitúa en el modelo de un proyecto inclusivo de la VA el denominado aprendizaje intergeneracional como democracia vivida. Éste defiende un aprendizaje compartido entre alumnado y acompañantes; no reduciéndose a proyectos concretos y aislados en el tiempo, sino a una forma habitual de gestión de convivencia del centro, tanto organizativo como curricular, en el alumnado y diferentes personas de la comunidad aprenden de una forma bidireccional a través de un proceso de trabajo compartido, donde se destina tiempo y espacios para el diálogo. La revisión de la literatura arroja que si bien son numerosos los trabajos en relación con los movimientos que articulan la voz del alumnado (como se señala con anterioridad: escuelas inclusivas, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas, etc.), son escasos los trabajos relacionados con la VA en el Estado español.

Las distintas iniciativas de la VA se podrían definir, por su coherencia y su compromiso. En este punto, voz del alumnado y Aprendizaje y Servicio confluyen, siendo entonces la voz del alumnado un rasgo imprescindible en la articulación de esta metodología. En este sentido, avanzar hacia modelos de la VA consiste en comprometerse con un modelo de democracia participativa, con la que se identifica y se define la escuela, es decir, con identidad propia. En este modelo las iniciativas de participación del alumnado están implícitas y explícitas en todos los ámbitos del currículum y de la gestión del centro, pues éste tiene asimilada la presencia participativa del alumnado y la enseñanza-aprendizaje que es necesaria para la deliberación conjunta, a través de un proceso y compromiso educativo. En definitiva, “en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida” (Susinos y Ceballos, 2012, p.30).

Podemos señalar que la relación entre “voz” y “participación del alumnado” en el desarrollo del ApS, viene siendo poco explorada, como se ha podido poner de manifiesto. Solo se identifica un trabajo en este sentido que trata de explorar el rol del estudiante en el ApS universitario (Albertín, et al 2015). Trabajo que revisa las publicaciones referidas a ello (hasta un total de 73) y nos muestra situaciones muy diversas. Por otro lado, también se ha reflejado que existe escasa indagación en relación con los efectos de la participación del alumnado en la formación inicial del profesorado donde autores y autoras como Cotrina y García (2016), apuntan que puede suponer una estrategia de doble valor formativo, para la propia formación inicial y como promotora de innovación en la práctica profesional docente, desde la perspectiva de la enseñanza. Esta investigación se orienta desde el enfoque del aprendizaje y, en este sentido, pretende indagar desde la voz del propio alumnado como viven las aportaciones del aprendizaje y Servicio a la construcción de su identidad docente y personal, facetas que caminan juntas en el Aprendizaje y Servicio.



OBJETIVOS

Para este apartado, y dada que la investigación planteada se sostiene desde la investigación cualitativa, hablaremos de **objetivos** y **cuestiones de investigación**. De forma coherente a los planteamientos metodológicos que se desarrollan posteriormente, esta investigación persigue comprender aquello que sucede en un determinado contexto, en relación a las vivencias de sus participantes, y no generalizar ni demostrar hipótesis.

Como se ha señalado en apartados precedentes, justifica esta investigación el interés por el ApS y la “voz del alumnado” (en cuanto que objetos de estudio), dado que se trata de tópicos que no han sido explorados de forma conjunta. Esta afirmación nos lleva a definir para esta tesis doctoral el siguiente **objetivo general**:

Comprender qué significa la presencia de la voz del alumnado en el itinerario curricular de Aprendizaje y Servicio en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz en la Formación Inicial Docente.

A partir de éste, los **objetivos específicos** que nos planteamos son:

- Explorar la presencia de la voz del alumnado en el itinerario curricular de ApS de la Universidad de Cádiz.

Queremos conocer si realmente en esta propuesta formativa, argumentada en su diseño desde una perspectiva inclusiva, el alumnado participa, en qué términos lo hace, por qué y para qué lo hace.

- Comprender la aportación que realiza la presencia de la voz del alumnado en el itinerario.

Teniendo en cuenta lo anterior, se trata de identificar el sentido pedagógico de la presencia de la voz en un itinerario y los efectos de dicha presencia.

- Profundizar en el valor de la voz del alumnado en el ApS.

Si la importancia de la voz del alumnado es un tema recurrente en la literatura sobre ApS, pero no existen investigaciones previas, esta investigación puede aportar luz al respecto, ilustrando su importancia.

- Investigar lo que significa tener voz para el propio alumnado en cuanto a la construcción de su identidad docente.

Supone la orientación más fenomenológica del proceso, donde orientada desde la narración, la investigación toma relevancia respecto a cómo con-viven y construyen su identidad.

A partir de los objetivos se han elaborado una serie de **cuestiones de investigación**, que permiten construir el sentido de la voz del alumnado en el ApS.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Además, se han elaborado sub-cuestiones, todas ellas provisionales, ya que se irán reconstruyendo durante todo el proceso en función a la elaboración del marco teórico. Esto tiene que ver también con la concepción emergente del diseño de investigación, de acuerdo a las cualidades del paradigma en el que estamos inmersos-os.

A continuación, se expondrán, las **cuestiones de investigación** citadas, que se han elaborado hasta el momento para guiar el proceso:

¿Existe voz del alumnado?, ¿desde qué perspectivas?, ¿qué aporta la voz del alumnado al itinerario curricular de ApS?, ¿qué papel juega la voz del alumnado en el ApS?, ¿cómo entiende el alumnado tener voz en la construcción de su identidad docente en el itinerario?

Las respuestas a las cuestiones anteriores nos permitirán un segundo momento de indagación sobre la base de la construcción de lo que significa “tener voz en el ApS” y sus efectos formativos y personales. En este segundo momento, algunas de las cuestiones que guiarán el proceso serán:

¿El ApS a lo largo del itinerario propicia el empoderamiento del alumnado?, ¿en qué sentido?, ¿es el alumnado activo en todo el proceso de toma de decisiones y construcción de su proceso de enseñanza-aprendizaje en el ApS en general y en este itinerario en particular?, ¿el profesorado fomenta la actitud crítica y puestas en acción lideradas por el alumnado mediante el itinerario curricular de ApS?, ¿en el ApS se da voz a todo el alumnado independientemente de sus características, necesidades, capacidades e intereses personales, sociales y/o culturales?, ¿qué tipo de liderazgo desarrolla el alumnado que participante en la experiencia?

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La investigación que se propone parte de un enfoque **cualitativo** y **fenomenológico**, centrándonos en la investigación **biográfica** y **narrativa**. Dicha elección responde al interés por profundizar en la comprensión de casos singulares; construyendo y reconstruyendo, a través de la narrativa, historias de vida que permitan ahondar en tópicos relevantes para esta tesis. Así, diremos con Moriña (2017), que “la investigación narrativa enfatiza la importancia de que los participantes en los estudios hablen de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (p. 20).

Según Larther (1992) podemos hablar de cuatro enfoques paradigmáticos dentro de la investigación cualitativa, en función de los objetivos que se persigan con el estudio; esto son, predecir, comprender, emancipar o deconstruir. En esta esta investigación se mueve entre **comprender** y **emancipar**, ya que intentamos conocer y entender la realidad de estudio, al tiempo que construimos conjuntamente caminos transformadores, no llegando a la deconstrucción, puesto que sería la creación de otro paradigma.

Se trata de métodos que, como señala Moriña (2017, p. 19) implican “una forma de investigación libertadora donde los Otros son formados para comprometerse en



sus propios interrogativos sociales e históricos y tienen la oportunidad de responder a cuestiones de opresión histórica contemporánea”. Y es que esa construcción participativa supone una herramienta emancipadora, a la vez que constructora de una nueva realidad, ya que la narrativa, como apunta nuevamente Moríña (opus cit., p. 20) “supone contar la investigación desde sus propias voces de los participantes. Es decir, quien investiga llega a ser meramente la conexión entre el campo, la investigación y la comunidad para asegurar que esas voces sean oídas”. Pues es otra mirada en la investigación, en la que no se investiga para alguien sino con alguien empoderando sus voces.

Dentro de esta fundamentación metodológica dentro del paraguas de lo narrativo, creemos necesario hacer una diferenciación entre **relatos de vida** e **Historias de vida**. Como comentan Goodson y Sikes, (2001) los relatos de vida los cuenta la persona, mientras que la historia de vida la construye quien investiga mediante entrevista y datos documentales, junto a la persona que narra la vida. Goodson (1992) dirá que la historia de vida incluye el relato de vida. Por todo ello, se ha decidido para esta investigación realizar historias de vida ya que no solo permite dibujar y darle luz aquello que a lo largo del tiempo ha estado entre tinieblas, sino que permite transformar-nos. Además, se ha de tener en cuenta, como señala Pujadas (1992) que nos encontramos con diferentes tipos de historias de vida: según el número de historias, profundidad en la recogida de datos y alcance. Referente al número de historias de vida, debemos seleccionar entre: relatos únicos, múltiples, cruzados y paralelos. Apoyándonos en Pujadas (2000) podemos observar que relatos únicos se refieren a la historia de una persona; los relatos múltiples a diferentes vidas cada una relativizada y puesta en perspectiva por las otras. Además, éstos disponen de dos tipos: los relatos múltiples cruzados y los múltiples paralelos. Éstos se diferencian si existe o no sentimiento de pertenencia a una comunidad entre las personas que narran sus historias de vida.

En nuestra investigación hemos optado por seleccionar tres participantes junto a quienes se construirán las historias de vida. Los motivos que nos han llevado a ello han sido: (i) el grado de implicación con el tema; (ii) la accesibilidad y (iii) el vínculo con las-os **participantes**. Se trata de personas que han pasado o están pasando por el itinerario curricular en ApS; quienes, debido a sus intereses y motivaciones hacia éste, han decidido formar parte de la Asociación ApS-(U)CA. Esto no es una casualidad pues es una manera de comprender el ApS en sí mismo; no como un proceso aislado sino como herramienta emancipatoria. Esto entronca directamente con el discurso que estamos planteando. Por todo ello, los diversos perfiles de las-os participantes enriquecen la investigación, ya que proporciona diferentes perspectivas de un mismo tema. De forma más concreta diremos que para la investigación, contamos con: una alumna que ya ha pasado por el itinerario ApS y actualmente está trabajando de profesora en un colegio; otra alumna que ha participado y participa con diferentes roles en el itinerario; y, por último, un alumno que se encuentra ahora mismo dentro del itinerario, cursando cuarto año del Grado de Educación Infantil.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Tratando de articular las tres historias de vida, adoptamos también como planteamiento metodológico los relatos múltiples y cruzados, es decir, tres historias de vida que giran en torno a una misma realidad de una comunidad.

En lo que respecta al grado de profundidad de las historias de vida, y si entendemos a la diferencia que Moriña (2017, p. 29) apunta entre micro-historias e historias de vida profunda, en esta investigación nos decantaremos por la segunda opción, dado que creemos que permiten ahondar en los tópicos que nos hemos marcado en la investigación. Además, y considerando las apreciaciones de Allport acerca del alcance de las historias de vida (1942, citado en Moriña, 2017), hablaremos de historias de vida completas y temática, ya que permitirá hacer un recorrido de la vida de cada persona, así como profundizar en la temática del papel de la voz del alumnado en el ApS.

Respecto al propósito del uso de las historias de vida en nuestra investigación, nos remitimos a Atkinson (2007), para quien existe dos formas de usar las historias: (i) propósito ideográfico (personal, perspectiva, subjetiva); (ii) propósito nomotético (público, general, objetivo). En nuestra investigación, nos hemos posicionado desde un propósito ideográfico del uso de las historias de vida, ya que no es posible generalizar siendo casos únicos e irrepetibles, por ello la investigación es relevante en el contexto, pudiendo haber aspectos comunes, pero no generalizables.

En lo que respecta a los instrumentos de recogida de información, diremos que se emplearán diferentes técnicas e instrumentos que se ajustarán a las necesidades de esta investigación, tal y como se recoge en la tabla 2.

Técnicas	Instrumentos
Observación Directa	Diario de Campo
Análisis Documental	Fotografías, diarios elaborados por el alumnado, informes del proceso y evaluación del ApS, plan de estudio de la asignatura, normativa de la UCA relacionada con el ApS...
Entrevistas	Entrevistas
"Un día en la vida de..."	

Tabla 2: Técnicas e Instrumentos Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 2, se utilizará la técnica de **observación directa**, cuyo objetivo es, tal y como señalan Marcelo y Parrilla (1991, p. 20) "el acceso al significado e interpretación de acciones, fenómenos y hechos que no sólo se expresan oralmente, y tras los cuales se esconden interpretaciones que dan sentido al mundo de las personas". Esta técnica permitirá ir más allá de visible y dar luz a lo invisible. La información se recogerá a través del instrumento del diario de campo; esto, como apunta Latorre (1996), permitirá un registro sistemático, tanto de la investigadora como de los participantes, acerca de todo lo que acontece (sentimientos, emociones, reflexiones), aportando información útil desde diferentes perspectivas.

Otra técnica que se empleará es el **análisis documental**. Como pone de manifiesto Latorre (1996, p.283), esta técnica "permite la comprensión contextual de un



determinado ámbito.” Para ello se utilizarán diversos instrumentos como: fotografías, pinturas, dibujos, vídeos, diarios elaborados por el alumnado, informes del proceso y evaluación del ApS, plan de estudio de la asignatura, normativa de la UCA relacionada con el ApS... Todo ello, permitirá comprender mejor el contexto y las vivencias de las-os participantes en el mismo.

Además, se va a usar las **entrevistas** porque es una herramienta que permite empoderar la voz de las-os participantes. Para ello, se han seleccionado dos tipos de entrevista: una libre, que permitirá que estos se expresen de forma abierta sin acotamientos y otra semi-elaborada que nos ayudará a centrar la mirada en diversos tópicos relevantes para nuestra investigación y así poder profundizar en ellos. Todas éstas serán transcritas. Como señala Measor y Sikes (2004, p. 273) “el rasgo principal de las historias de vida es la entrevista prolongada, que en realidad se compone de una serie de entrevistas en las cuales el sujeto y el entrevistado interactúan para indagar y reflexionar sobre las afirmaciones del sujeto”. Estos instrumentos permiten construir y reconstruir conjuntamente historias de vida a partir de la voz de quienes participan.

Por último, se empleará una técnica llamada “un día en la vida de...”. Moriña (2017) propone que esta técnica es menos conocida, pero permite la posibilidad de convivir y compartir diálogos en profundidad en el contexto natural de las-os participantes.

Respecto a la información recogida, durante todo el proceso se **analizarán los datos** y se irán construyendo y reconstruyendo con la colaboración de las-os participantes. Como señala Moriña (2017, p. 72) “el análisis debes ser progresivo, comenzando desde que se accede por primera vez al campo.”

Para analizar los datos se realizará a través de un **análisis paradigmático**. Como nombran Miles y Huberman (1994), dicho análisis consta de diversas fases: en primera lugar se generan categorías que permitirá clasificar los datos recogidos (este sistema de categorías será emergente); en segundo lugar, el sistema de categorías se realizará a partir de todos los instrumentos y participantes, para ello se buscará temas en común (pero no generalizables); en tercer lugar, los **resultados** se van a emitir a través de informes parciales los cuales se irán construyendo y reconstruyendo conjuntamente durante todo el proceso. Finalmente se creará un **informe final** de todo ello, que se les proporcionará a las-os participantes para que se nos devuelva con sus opiniones. Es decir, los datos es necesario reducirlos, presentarlos y sacar conclusiones a través de un proceso circular que implica una constante, interacción. Como apunta (Moriña, 2017, p. 2017) “esto significa reducir las notas de campo, descriptores, explicaciones, etc., mediante la correspondiente codificación, hasta llegar a unidades **significativas** que sean manejables. También significa estructurar y representar estos datos **para finalizar** con unas conclusiones más comprensivas.” Dicho de otra manera, se **analizarán los datos** desde un **procedimiento inductivo** a través de una **perspectiva emergente de sistema categorial**, es decir después de la realidad vivida en un contexto determinado.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Para todo ello utilizaremos el **software cualitativo QRS Nudist** vivo que nos ayudará a organizar y analizar los datos.

EVIDENCIAS

El plan de investigación de la tesis doctoral se encuentra en una fase incipiente es por ello que aún no se dispone de evidencias.

CONCLUSIONES

Se ha de mencionar que este apartado es para seguir repensando pues es historias de vida no hay aspectos generalizables, sino que las historias de vida tienen valor en sí misma. Esta investigación permitirá ahondar entre “voz” y “participación del alumnado” en el desarrollo del ApS, ya que viene siendo poco explorado al igual que participación del alumnado en la formación inicial del profesorado y dar a la luz estos aspectos que permitirá poner en valor y visibilizar una estrategia de doble valor formativo, para la formación inicial del profesorado cómo para la práctica profesional una estrategia promotora de innovación.

Se puede decir que es una manera de entender la educación y la sociedad. Pues si no es una educación inclusiva no es educación. Desde aspectos culturales, políticos y prácticos. Esta investigación se orienta desde el enfoque del aprendizaje y, en este sentido, pretende indagar desde la voz del apropiado alumnado como viven las aportaciones del aprendizaje y Servicio a la construcción de su identidad docente y personal, facetas que caminan juntas en el Aprendizaje y Servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. En: J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 224-250). Thousand Oaks, CA: Sage. Publications.

Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational Review*, 57, 317-327. doi:10.1080/00131910500149325

Dykinson.

Fielding (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de educación*, (359), 7-102.

Fielding, M. (2007). On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), 539-557.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la educación inclusiva: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista*



La voz del alumnado, aprendizaje y servicio e inclusión social y educativa a través de historias de vida

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25.1) April 2011 (In press).

García, M. y Cotrina M. (2015). Aprendizaje y Servicio en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 19 (1)

García, M. y Cotrina, M. (2012) La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas. dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva* 5 (1)

Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London/New York: Routledge.

Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life History research in educational setting: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31 (2), 88-99.

Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid:

Learning. *Educational Reflective Practices*. 2 (1), 99-117. doi:10.3280/ ERP2012-001007

Marcelo, C. & otros. (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. *Publicaciones de la Univ. de Sevilla*.

Measor, L. & Sikes, P. (2004): Una visita a las historias de vida. En I.F. Goodson, (Ed.) *Historias de vida del Profesorado*. Barcelona. Octaedro.

Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, C, A: Sage Publications.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Málaga: Narcea.

Puig, J.M.; Batlle, R. Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje - Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Pujadas, J.J. (1992). El método biográfico. El uso de las historias de vida en las ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. doi: 10.3989 / rdt.2010.12





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). La voz del alumnado y la presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6 (2), 157-171.



MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE COMPITEN CON LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

SÁNCHEZ ALEX, SABINA

Universidad de Cádiz, España
e-mail: sabina.sanchez@uca.es

Resumen. La educación obligatoria (educación primaria y secundaria) y de adultos actualmente pueden ser etapas consecutivas puesto que muchos alumnos y alumnas que abandonan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) etiquetados con un diagnóstico o sentenciados como malos estudiantes, no desertan completamente del sistema educativo sino que siguen formándose en la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) como es el caso de cuatro jóvenes que abandonaron su escolaridad obligatoria y al cumplir los 18 años decidieron empezar de nuevo y retomar sus estudios gracias a las medidas de atención a la diversidad inclusivas y posibilitadoras de la ESPA. Esta comunicación pretende vislumbrar cómo esta última etapa educativa abre sus puertas a personas adultas que quieren continuar su formación y lo más importante aprender a aprender a lo largo de la vida, para ello han superado con creces las falsas profecías de la escuela. Los docentes de esas enseñanzas tienen la misma preparación que aquellos que les excluyeron con pruebas estandarizadas e informes hacia agrupamientos y apoyos discriminatorios, no obstante existen otras medidas de atención a la diversidad, como ejemplo se exponen las desarrolladas en un centro de Educación Permanente objeto de un estudio etnográfico durante el curso escolar 2012-2013 en la provincia de Cádiz, las mismas podrían aplicarse de forma efectiva en la enseñanza obligatoria pero quizás compiten con diversos intereses institucionales, políticos, sociales, económicos y culturales que pretenden continuar con una educación segregada y elitista donde la primera clasificación y exclusión social se desarrolla dentro de las cuatro paredes del aula.

Palabras clave: respeto, apoyo, aceptación, adaptación, flexibilidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los resultados escolares del alumnado en edad escolar han descendido en los últimos años en una montaña rusa de experiencias y emociones: desmotivación, desinterés, desconcierto, desilusión, desgana..., las cuales en muchos casos siguiendo con el prefijo “des” que denota privación o negación, finalizan con la deserción escolar, por lo cual podemos cuestionarnos ¿por qué en el año 2016 el 19% de jóvenes de 18 a 24 años han abandonado de forma prematura el sistema educativo español, cuando la media europea es de 10,7%? Esta cuestión será abordada en las siguientes páginas partiendo de la reflexión de mi práctica y experiencia profesional como maestra, especialista en orientación educativa, profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz); e investigadora, conociendo, comprendiendo, analizando e interpretando las aportaciones recopiladas en una investigación etnográfica desarrollada a partir de cuatro historias de vida de personas adultas que cursaron la ESPA tras diversas trayectorias de educación formal, no formal e informal en que se manifiesta el aprendizaje a lo largo de la vida.

Actualmente la formación e implicación docente universitaria y continua, así como el compromiso adquirido por profesores y profesoras de diversas etapas educativas resulta un aspecto que puede ser relevante si tomamos en consideración los resultados académicos en edad escolar; la inestabilidad que provoca la aplicación con fecha de caducidad de una Ley Orgánica de Educación de Mejora de la Calidad (LOMCE, 2013) Educativa no apoyada por una parte importante de docentes y discentes causa inseguridad, algo difícil de cambiar porque como expone Rabadà y Vives (2008) “la mejora de cualquier sociedad siempre empezó por una educación objetiva y de buen nivel, algo que en cuatro años de legislatura difícilmente se alcanza” (p.20); en un momento histórico y tecnológico en el que estamos saturados de información procedente de las redes sociales, Internet, TV, etc., por ello hemos de pasar de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento, donde sepamos seleccionar lo prescindible de lo imprescindible, donde tengamos los mecanismos suficientes para conectar y relacionar la información relevante es quizá hoy día el desafío más importante que está suponiendo la sociedad digital. Eso si no queremos correr el riesgo de que la información cumpla el contradictorio papel de desinformación permanente, de laberinto ocultador de la realidad (Aguaded & Cabero, 2002, p.90), este propósito no se dirige específicamente a la profesión docente, sino a toda persona que a lo largo de su historia vital participa del proceso de enseñanza/aprendizaje de la vida, un círculo vicioso y permanente donde nunca es tarde y siempre es posible aprender, mejorar y promocionar en un sentido holístico.

La aceleración del cambio social rompe las viejas coordinadas espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje gracias a las nuevas tecnologías, así actualmente se cuestiona la visión simplista y tradicional que consideraba aprendizaje=escuela, en términos más amplios en el plano individual, o micro, se rompe la vieja secuencia aprendizaje-vida profesional, dejando paso a la educación recurrente y al aprendizaje a lo largo de toda la vida (Fernández & Terrén, 2008). Estos cambios a veces llevan



consigo desinterés, desmotivación y desorientación a la hora de seguir el ritmo de las clases, propiciando los primeros suspensos y por tanto etiquetas, seguidas de repeticiones de áreas, materias, docentes, libros, dificultades y desmotivaciones. Como consideran Marchesi & Pérez (2003) aquel alumnado que al finalizar su permanencia en la escuela no ha alcanzado los conocimientos y habilidades necesarias para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios son conducidos al abandono prematuro del sistema educativo generalmente presentan escasa confianza en sus posibilidades y una baja motivación e interés para incorporarse a programas de formación, sabiendo que la probabilidad de encontrar un trabajo, estabilidad en el mismo y retribución económica suele ser menor que en los casos de mayor nivel educativo, sin embargo, tal vez lo más grave sea su dificultad para adaptarse a las crecientes exigencias laborales, por lo que el riesgo de marginación económica y social se incrementa, de esta forma el abandono escolar no es solo un problema educativo, es también un problema con enormes repercusiones individuales y sociales.

En este sentido Fernández, Mena & Rivière (2010) afirman que en España la repetición de curso comienza aproximadamente a los 10 años en Educación Primaria, etapa en la cual uno de cada diez niños ya no asiste al curso que le corresponde por su edad. En estos casos, las medidas adoptadas durante el curso de repetición en España por ejemplo, suelen ser el acompañamiento del alumno mediante un programa individualizado específico con el propósito de paliar las dificultades que surgieron el curso anterior, atendiendo a la legislación educativa, etc., no obstante los autores comentados con anterioridad consideran que el 88% de los alumnos y alumnas que abandonan la escuela, han repetido alguna vez en su trayectoria escolar. Este apunte no precisa de más comentarios, solo de una pregunta clara: ¿son efectivos y se llevaban a cabo adecuadamente esos programas de acompañamiento y refuerzo en la práctica real?, pregunta que puede ser contestada con una declaración de la Comisión Europea (2008):

En algunos sistemas escolares, hasta el 25% de los alumnos repiten curso en algún momento, mientras en otros esto ocurre en raras ocasiones. Esta medida es muy costosa. Aunque algunos alumnos que repiten curso se ponen al día, la gran mayoría no lo consigue. La tasa de repetición es claramente mayor entre los alumnos pertenecientes a grupos socioeconómicos menos favorecidos y, a largo plazo, los resultados de los alumnos que repiten son a menudo peores que los de aquellos alumnos con dificultades que sin embargo no repitieron curso. (p.9)

De este modo, la prolongación de la edad obligatoria y las posibilidades de repetición han propiciado que muchos jóvenes salgan del Instituto aproximadamente con 16-18 años sin titulación alguna y descubran que tienen acceso a una nueva modalidad de enseñanza, que les acoge sin etiquetas, no les discrimina por sus diferencias y les ofrece recursos para adaptarse a sus características, necesidades e intereses en un entorno flexible y distendido donde cada cual tiene su lugar. En definitiva, un Plan B adaptado a ellos, que hace que muchos jóvenes cada vez a una edad más temprana tiren la toalla ante las exigencias de la educación obligatoria y su inmovilismo y se limiten a esperar a su mayoría de edad para luchar y hacer uso de las posibilidades que le ofrece la





ESPA, por este motivo actualmente esta última se presenta como una dura competidora de la ESO.

Sigue leyendo, soñando, creyendo que aquellos sueños ilusos que la vocación tenía hace unos años cuando comenzamos nuestra formación docente se hacen realidad... , aquí presento un sistema de enseñanza y medidas de atención a la diversidad que pueden enriquecer tu práctica educativa, comienza esta lectura atendiendo a dos premisas básicas “el fracaso escolar no existe”, en un discurso de educación permanente ese fracaso proviene de la unión de dos palabras “*frágiles casos*” que en la escuela precisan de tu orientación, guía y apoyo puesto que no estamos ante generaciones perdidas como los medios de comunicación nos quieren hacer ver sino ante una generación desorientada, seamos su faro, facilitemos un aprendizaje bidireccional de 360 grados, sirvamos de luz de guía y emitamos señales de referencia para orientarles al destino deseado, para ello como docentes nuestra formación no finaliza nunca, como define el artículo 18 de la Ley 17/2006, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA): “La formación inicial del profesorado abarcará tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y aptitudes. El componente esencial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado, y su objetivo final será preparar al profesorado para dar respuesta a los retos del sistema educativo”, a continuación veremos que la atención a la diversidad tiene muchas formas de abordarse, el mismo alumnado en edad escolar, hasta los 16 años (18 años si ha repetido una vez en cada etapa educativa obligatoria) de un año a otro puede obtener el mismo título académico, con profesorado de la misma cualificación profesional ¿cómo? Sigue leyendo y verás que la respuesta es clara, necesitan respeto, libertad, aceptación de sus diferencias, confianza, recursos y motivación, todo lo contrario a lo que en ocasiones le aportaba la educación obligatoria.

OBJETIVOS

La finalidad de esta comunicación es propiciar en el lector la reflexión sobre las circunstancias sociales, culturales y académicas que pueden propiciar la deserción escolar porque como denunciaba la Comisaria Chipriota Vassilou como miembro de la Comisión Europea “cuando el 14% de los alumnos abandona la escuela prematuramente, eso significa que algo no va bien” (Serbetto, 2012, p.74), ese algo es lo que queremos analizar porque como sostenía Séneca “largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías, breve y eficaz por medio de ejemplos”, como docentes considerémonos parte implicada de ese abandono escolar, no tiremos balones fuera para seguir en la zona de confort, analicemos nuestra práctica docente, impliquémonos e intentemos mejorar la formación de nuestro alumnado, los promotores de nuestro futuro, existen medidas y apoyos para atender a la diversidad del alumnado, es decir para atender a todo el alumnado independientemente a sus características personales, sociales, culturales y económicas, solo necesitamos romper etiquetas, estereotipos y prejuicios que nos empujan a no desarrollar prácticas inclusivas que son efectivas, puestas en práctica en algunos centros facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida.



De este modo los objetivos generales de esta comunicación son:

- Comprender las posibilidades y medidas de atención a la diversidad que ofrece la ESPA frente a la Educación Obligatoria.
- Conocer las estrategias metodológicas y de evaluación de la ESPA.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Los datos utilizados en esta comunicación han sido recopilados a partir de una investigación cualitativa de corte etnográfico desarrollada en un centro de Educación Permanente de la provincia de Cádiz en el cual estuve un año como observadora o mosca pegada a la pared en términos de Woods (1987), recopilando información que me facilitó la selección de cuatro casos con trayectorias y motivos de abandono y reinserción escolar diversos, los informantes relataron sus historias de vida con experiencias y argumentos de gran valor pedagógico, entre ellos cabe destacar en estas páginas su visión sobre las posibilidades que consideran que tiene la educación obligatoria y de adultos, dos etapas que en ocasiones son continuas o distan uno o dos años en el tiempo, con múltiples beneficios puesto que la ESPA es un sistema que valora positivamente la asistencia, participación, realización de tareas y trabajos y prueba escrita en un contexto donde el alumnado puede mostrarse tal y como es, con una maleta de experiencias a la espalda un tanto pesada que con el tiempo se diluye hasta que al finalizar el curso se demuestran a sí mismos que son capaces de conseguir todo cuanto se proponen, lo cual en un discurso de educación permanente no es relevante que sea a los 16 o a los 20 años. En este sentido durante el curso escolar 2016-2017 según datos del MECD (2017), 121.077 personas cursaron la ESPA, al igual que los cuatro jóvenes comentados anteriormente porque la educación debe ser un principio básico en el estado de bienestar, lo cual no quiere decir que el sistema escolar se convierta en mera mercancía manipulada por redes económicas e intereses políticos, que incrementen los procesos de estratificación y exclusión social a través del currículum oculto, como expone Torres (2005), en este sentido Gimeno Sacristán (2005) considera que estamos en el momento de reorientar y redescubrir la educación, sin embargo hay muchos retos pendientes de realizar, porque educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno, por tanto habría que analizar nuestras metas como educadores, así como revisar los contenidos de enseñanza y medidas de atención a la diversidad desarrollados en nuestra práctica docente.

EVIDENCIAS

Las evidencias que avalan cómo la ESPA es una etapa que compete contra la Educación Obligatoria y respeta a la diversidad se exponen claramente en estos fragmentos de las entrevistas en profundidad realizadas al equipo directivo, así por ejemplo el discurso de bienvenida del orientador-jefe de estudios del Centro de Educación Permanente objeto de estudio daba una nueva oportunidad para empezar de nuevo al alumnado respetando la intimidad y confidencialidad de los datos:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

...la máscara os la dejáis ahí y la mochila con toda vuestra experiencia la dejáis en la puerta, aquí nadie conoce a nadie, nadie sabe de dónde venís, aunque podéis coincidir con algún profesor que os conozca, se va a hacer el tonto... o la tonta, como si no os hubiera visto en la vida, entonces daros la oportunidad, concederos la oportunidad de empezar de cero.

La directora por su parte como responsable del claustro de profesores comentaba en una entrevista realizada:

Cuando comienza el curso siempre procuro tener una reunión con los profesores que se incorporan nuevos, (...) y les digo, mirad, aquí además de conocimiento, a esto le tenemos que poner mucho corazón y yo creo que es lo importante, es decir, saber escuchar al alumno, darle la suficiente confianza para que pueda contarte en qué situación llega, qué dificultades tiene, y yo creo que es con buena voluntad, o sea, yo creo que es la buena voluntad, y ... si hay alguien que no la tiene, pues hay que procurar hablar con esa persona y decirle las características que tiene el alumno, porque a lo mejor a esa persona el alumno no ha ido porque no se ha sentido con la suficiente confianza. Y hacer un poco, pues el papel de intermediario ¿no?

Bajo estas premisas la ESPA de dicho centro ofrece una variedad de posibilidades, medidas inclusivas y facilitadoras a su alumnado y sobre todo pone a su disposición la posibilidad de volver a empezar! beneficiándose de:

- Matrícula gratuita y posibilidad de obtener ayudas económicas por estudiar después de la mayoría de edad.
- Material descargable en la plataforma virtual o fotocopiable en la conserjería del centro, por lo que el precio del material es mucho menor y fraccionado.
- Asistencia a clase libre y autónoma, se valora con un 10% en la calificación final, pero no es necesaria para aprobar la asignatura.
- Contar con dos turnos: mañana y tarde, cada uno de los cuales tiene dos modalidades, semipresencial (8 horas de clase a la semana – 2 días a la semana-) o presencial (20 horas de clase semanal- 4 horas de clase cada jornada).
- Un sistema de tutoría para la atención y orientación personal, académica y profesional de forma presencial, telemática, por correspondencia o por teléfono.
- Acceso a la plataforma Agrega, la cual presenta el contenido de los ámbitos resumidos, mostrando fundamentalmente los contenidos significativos, acompañados de esquemas, enlaces de internet de refuerzo y ampliación, un foro para comunicarse con el profesorado y los compañeros, y por



Medidas de atención a la diversidad que compiten con la educación obligatoria

último, un correo interno con el profesorado para resolver las dudas, disponible las 24 horas del día.

- Los módulos están elaborados de forma globalizada y forman parte de los ámbitos (científico- tecnológico/ lingüístico/ social), una vez aprobados, se consideran aptos de por vida, si abandonan por cualquier motivo, en el momento que retomen sus estudios, esos módulos se consideran conseguidos.
- Que para aprobar un trimestre de un ámbito en este centro se solicita sacar como mínimo un 3,5 en el examen (para que se pueda hacer la media aritmética), si es así la ponderación es la siguiente: el 60% de la nota final es el examen, el 25% la asistencia y el 15% el trabajo de la plataforma. Atendiendo a esta ponderación cabe destacar que el alumnado tras asistir a clase y hacer las tareas, motivados por el refuerzo positivo de los porcentajes aplicados suelen obtener en la prueba escrita una calificación superior a 5.
- Tareas libres y obligatorias, con un porcentaje en la nota final. Las actividades libres se usan como medio para subir nota, y las obligatorias son esenciales para aprobar (llevadas a cabo en clase, en su mayor parte para resolver las dudas que surjan).
- Aprobar la materia únicamente aprobando el examen, lo cual, permite conciliar la vida familiar, laboral y formativa, si fuera necesario.
- Que durante las clases presenciales se resuelven dudas, corrigen actividades, realizan esquemas en la pizarra y se hacen actividades y trabajos individuales y grupales.
- Que el orientador está disponible y accesible durante toda la jornada escolar.
- Órganos de representación de estudiantes, para comunicar sus sugerencias, propuestas y demandas al equipo directivo del centro, el cual facilita y anima a seguir estudiando Bachillerato o la preparación a la Prueba de Acceso a la Universidad.
- Y por último, y más importante, la heterogeneidad del alumnado se valora con normalidad, sin etiquetas, ni diagnósticos que intentan eludir responsabilidades, sin clasificaciones por edad o capacidad, sino atendiendo a las características y necesidades de cada alumno y alumna. Es una nueva oportunidad para comenzar de nuevo, sin prejuicios y profecías auto-cumplidas por parte del profesorado y compañeros que evoquen al abandono sufrido con anterioridad.





CONCLUSIONES

Espero que mi experiencia investigadora haya demostrado que hay otras formas de atender a la diversidad que no requieren de medidas discriminatorias y excluyentes como se desarrollan en algunos centros docentes, los cuatro informantes del estudio obtuvieron el grado en Educación Secundaria en su adultez gracias a la nueva oportunidad que le ofrecieron las medidas de atención a la diversidad o a lo que es lo mismo, al alumnado en general de un centro de Educación Permanente, aprendamos de esas experiencias, necesitamos maestros para la vida, para ser, que nos abran las ventanas del conocimiento desde el interior, darnos seguridad, apoyo humano y comprensión, y que nos enseñen a volar en este mundo tan complicado en que vivimos (Ballesta, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J. I. & Cabero, J. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.

Ballesta, J. (2009). *Educación en tiempos revueltos. Crónicas sobre la realidad educativa*. Barcelona: Graó.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions- Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on School*. Bruselas, 3-7-2008 COM (2008) 425 final.

Fernández, M., Mena, L. & Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Fernández, M. & Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar, crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.

Ley 17/ 2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

Marchesi, A y Pérez, E (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Eds), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.

MECD (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid: Secretaria General Técnica.

Rabadà i Vives, D. (2008). *Quién fracasó con el fracaso escolar. Soluciones desde el aula*. Barcelona: Lectio.

Gimeno Sacristán, J. (2005). La muerte de las reformas y el regreso de la política. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 97-99.



Medidas de atención a la diversidad que compiten con la educación obligatoria

Serbeto, E. (2012). El abandono escolar en España preocupa a la Unión Europea. *Diario ABC, S.L.*, 74.

Torres J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

DOMÈNECH VIDAL, ANA¹, AGUIRRE GARCÍA-CARPINTERO, ARECIA²

Universitat Jaume I, España

¹e-mail: adomenec@uji.es, ²e-mail: aaguirre@uji.es,

Resumen. En esta comunicación compartimos la experiencia docente llevada a cabo en el Máster Universitario de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas de la Universitat Jaume I. A partir de la organización de dos de sus asignaturas obligatorias ponemos en práctica una metodología docente que favorece la inclusión desde la participación y cooperación del alumnado como futuros docentes. Para ello utilizamos dinámicas cooperativas complejas y simples y técnicas de debate y reflexión entre otras. La evaluación de las asignaturas se centra en la realización de trabajos en equipos cooperativos. Por otro lado, para evaluar la docencia y metodología utilizada llevamos a cabo la dinámica “felicito, critico y propongo” que remarca, en este caso, la importancia de la actitud docente, el dinamismo de la metodología y la utilidad del contenido entre otras cosas. Así pues se expone la necesidad de implantar la pedagogía participativa como método de docencia en la formación del futuro colectivo de profesorado de secundaria.

Palabras clave: Educación secundaria, docencia inclusiva, pedagogía participativa, aprendizaje cooperativo, formación docente.





INTRODUCCIÓN

A día de hoy, la diversidad forma parte de la realidad de nuestras aulas y esto lo podemos comprobar en cualquiera de las etapas de nuestro sistema educativo actual: infantil, primaria, secundaria y/o universidad. La diversidad forma parte de lo que somos, de lo que nos caracteriza como seres sociales, y en el campo educativo, debemos abordarla como tal. Esta aceptación y valoración de la diferencia, de lo diverso y de lo genuino, ha ido calando en las últimas décadas en la concepción pedagógica de maestros, docentes y familias. Por esta razón, en las últimas tres décadas desde la política y la práctica educativa se busca avanzar y acercarse en la mayor medida posible a un modelo educativo inclusivo, que no sólo permita la presencia de todos y todas en las instituciones educativas, sino que además genere un sistema de calidad y justo para todas las personas.

La inclusión educativa se concibe como un proceso llamado *“never-ended”*, que nunca termina, un camino que debe diseñarse, recorrerse y apoyarse continuamente (Verdugo y Parrilla, 2009; Parrilla, 2010). Cabe tener en cuenta que esta percepción es, al fin y al cabo, un avance en las expectativas que tenemos tanto hacia el alumnado con necesidades como hacia el resto de la población, en cuya concepción ya no basta con que el alumnado esté integrado en el aula, sino que además el profesorado, las instalaciones, el currículum, la organización y otros sectores intervinientes tienen que configurarse para ofrecer la educación de calidad que en estos momentos se requiere (Casanova, 2016).

Pero la inclusión no puede concebirse como una responsabilidad de los docentes y pedagogos únicamente. Según Herrán (2010), este cambio pasa por percibir el propio avance hacia la inclusión como una escalera, cuyos peldaños son las culturas inclusivas, las políticas inclusivas, los comportamientos inclusivos y las prácticas inclusivas. Es desde este último peldaño, las prácticas inclusivas, desde el cual como docentes podemos actuar, sensibilizar y movilizar a nuestro estudiantado.

Desde este mismo marco, si focalizamos nuestra atención en la educación superior, debemos tener en cuenta dos aspectos fundamentales. Por un lado somos conscientes de la necesidad de abordar las experiencias de aprendizaje del alumnado desde una visión más integral de la persona. Además de generar transferencia de conocimientos docente-alumno y conseguir procesos en los que tanto quienes aprenden, como sus iguales o quienes guían el proceso aprenden a partir de experiencias que viven en diferentes contextos (Ordóñez, 2004). De esta manera, estaremos generando un modelo educativo basado en la formación de personas preparadas en su campo, pero también solidarias, capaces de analizar los retos actuales y comprometidas con la sociedad (Fernández, 2010)

Por otro lado, consideramos que para avanzar hacia modelo educativo inclusivo, necesitamos sensibilizar y formar a nuestro alumnado, que a su vez son el futuro cuerpo de docentes de educación secundaria. De hecho, sólo de esta manera podremos abordar



lo que Traver y García (2006) conciben como “el reto educativo actual”, el cual consiste en asumir la educación en valores como un principio rector de la acción educativa y considerar a las universidades como auténticos centros de ciudadanía e impulsores firmes de actitudes éticamente valiosas. Por esta razón, en nuestra aula procuramos fomentar prácticas educativas que generen cuestionamientos éticos, que fomenten valores, diálogo y críticas constructivas en el alumnado.

Una de las herramientas que solemos utilizar para ello son las estrategias de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo se puede definir como un método de enseñanza aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales. De esta manera, el proceso de aprendizaje no es una “transmisión” de conocimientos del profesor al alumnado, sino de participación e intercambio entre todas las personas implicadas (La Prova, 2017). A partir de este tipo de estrategia docente, no sólo estamos fomentando en nuestro alumnado un aprendizaje integral y globalizado, sino que además promovemos el aprendizaje entre iguales, y sus múltiples beneficios, y alentamos a nuestro alumnado a plantearse su papel en su futura práctica docente.

OBJETIVOS

En este marco educativo, nos planteamos acercar las metodologías participativas al alumnado del Máster Universitario de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas. Consideramos que nuestro sistema educativo necesita no sólo de un alumnado crítico y comprometido, sino también de docentes democráticos, inclusivos y cooperativos.

Con esta idea, creamos una experiencia dentro del máster de formación del profesorado en la que, a través de metodologías participativas, consigamos favorecer el aprendizaje de nuestro alumnado en cuanto a dos de sus asignaturas, así como ofrecer estrategias y herramientas docentes vinculadas a la participación, el aprendizaje entre iguales, el respeto a la diferencia y la democracia.

EXPERIENCIA DOCENTE DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MASTER DE SECUNDARIA

El Master Universitario de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas lleva una trayectoria de 8 años en la Universitat Jaume I (Castellón, España). En todo este recorrido se ha mantenido el interés docente por aplicar una metodología participativa y cooperativa en las asignaturas de □ Sociedad, familia y educación□ y □ Procesos y contextos educativos□, asignaturas obligatorias de esta titulación.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

A continuación os mostramos, de manera resumida, cuales son las dinámicas de trabajo que utilizamos para favorecer el aprendizaje participativo entre el futuro profesorado de Educación Secundaria.

Sociedad, familia y educación

Entre los objetivos de esta asignatura está el formar a personas capaces de aplicar un análisis educativo profundo sobre las diversas circunstancias educativas que se puede encontrar el profesorado en secundaria y analizar de manera individual y grupal la complejidad de los problemas desde una vertiente ética, política y social. De esta forma se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico, la cooperación, la participación y comunicación democrática.

Para iniciar la docencia en el Master realizamos un Taller de Habilidades Cooperativas con el alumnado para compartir y acercar la importancia de las habilidades cooperativas en el trabajo educativo. Esta vez utilizamos las siguientes dinámicas:

1. El tablón de anuncios. Esta actividad nos ayuda a favorecer la interpelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo. Formar un grupo implica que todo el alumnado es importante y necesario. Con esta dinámica se genera una especie de tablón de anuncios de recursos que puede servirles a lo largo del curso para buscar apoyo y ayuda entre ellos y ellas.
2. El Juego de la Nasa (Pujolàs y Lago, 2008). Con él mostramos la importancia y eficacia de trabajar en equipo. Ponemos en relevancia que las decisiones tomadas en grupo son más acertadas que las individuales además de analizar que el trabajo en equipo es más eficaz que el individual.
3. Mundo de colores (Pujolàs y Lago, 2008). Esta dinámica nos permite reflexionar sobre los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, el empobrecimiento del aprendizaje y la discriminación.
4. Estátua (Pujolàs y Lago, 2008). Esta dinámica nos facilita la tarea de reflexionar sobre la importancia de ayudarnos pero también de pedir ayuda y hablar de la necesidad de la correponsabilidad individual y grupal.

Una vez realizada esta sesión iniciamos el trabajo en clase a partir de Grupos de investigación (Sharan y Sharan, 1976) y dinámicas de debate y discusión (Escudero, 2004) que promueven la comunicación, la reflexión y el debate. La docente organiza la sesión de tal modo que, en la primera parte de la misma, se hace un repaso del contenido de la asignatura y en la segunda parte, toda esta materia da lugar al debate y la reflexión a partir de una metodología comunicativa crítica (Gómez et al, 2006).

El método que utilizamos en los Grupos de investigación es una aproximación al ya extendido por Sharan y Sharan y se fundamenta en la elección libre de la temática



a estudiar por parte de diferentes equipos de trabajo de 5 personas. El tema elegido ha de tener una relación directa con el tema general expuesto por la docente. De este modo toda la clase trabaja el mismo tema general y cada grupo se especializa en un subtema. El producto final que desarrolla el equipo es una tesis, es decir, un trabajo argumentado y basado en todos los materiales que han ido encontrando en su búsqueda sobre el subtema elegido. La docente sigue de cerca todo el proceso ofreciendo su ayuda cuando es necesario. Una vez analizada la información y escrita la reflexión, cada equipo la presenta al resto de la clase. Estas exposiciones dan lugar a cuestiones, dudas y reflexiones sobre el tema iniciando así el debate final sobre tema general.

Procesos y contextos educativos

Desde esta asignatura, se pretende potenciar en el alumnado ciertas competencias profesionales como la capacidad de compartir e intercambiar experiencias y puntos de vista en relación al diseño y desarrollo del currículum, así como desarrollar una actitud positiva hacia el trabajo colaborativo como principio de actuación profesional. De esta manera, potenciamos en los futuros docentes el aprendizaje y aplicación de estrategias docentes inclusivas y diseñadas para todo el alumnado.

Puesto que en la asignatura de Sociedad, Familia y Educación el alumnado ya se inició en el trabajo de la habilidades cooperativas y técnicas cooperativas complejas, nos planteamos completar este proceso con nuevas técnicas cooperativas (simples y complejas) y otras técnicas de comunicación persuasiva. A continuación podemos ver las técnicas aplicadas a lo largo de la asignatura:

1. Puzzle de Aronson (Pujolàs y Lorenzo, 2008). Esta técnica cooperativa compleja (también conocida como Rompecabezas) intenta poner en una situación extrema de interdependencia positiva. Para ello se crean las condiciones necesarias para que el trabajo de cada miembro del equipo sobre una parte del temario sea absolutamente imprescindible para que el resto de los miembros puedan completar el estudio (interdependencia positiva de recursos).
2. Folio giratorio (Pujolàs, 2008). Esta es una técnica cooperativa simple en el cual el docente pide a los equipos que elaboren una actividad concreta (en nuestro caso fue utilizado para elaborar un resumen de tema visto en clase). Esta actividad permite la elaboración de frases que resuman las ideas principales del tema trabajado de manera colaborativa entre los miembros del grupo.
3. Lápices al centro (Pujolàs, 2008). Esta es una técnica cooperativa simple que aplicamos al finalizar el segundo tema de la asignatura con la finalidad de facilitar la elaboración de dudas o cuestiones sobre los conceptos trabajado a partir del diálogo en grupo.





4. Fotopalabra (Sales, 2006). Por último se aplicó esta técnica de comunicación persuasiva con la finalidad de evocar actitudes, sentimientos y conductas que permitieran el debate sobre cuestiones generales de docencia en educación secundaria.

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE “FELICITO, CRÍTICO Y PROPONGO”

La evaluación de las asignaturas las llevamos a cabo a partir de la dinámica “Felicito, Crítico y Propongo” (Herrera, 2012; Lorenzo, 2012) que nos ayuda a explorar de una forma completa y cualitativa la perspectiva del alumnado implicado. Así pues, a continuación vamos a exponer las evidencias recogidas en cada una de las partes que componen la dinámica. Entre todas las aportaciones del alumnado destaca la evaluación de seis categorías: actitud docente, metodología, evaluación, carga de trabajo y disposición del aula.

En el apartado “Felicito”, el alumnado se centra en evaluar la cercanía de las docentes, la organización y estructura generada por las profesoras y la ayuda ofrecida por las mismas. Esto describe una actitud docente relacionada con el perfil de docente guía dentro de una pedagogía más participativa e inclusiva como es el aprendizaje cooperativo. Además valoran el dinamismo y la eficacia de la metodología utilizada como método de aprendizaje a lo largo de las asignaturas y lo relacionan con la utilidad del contenido al ser este más práctico y útil para su futuro como docentes. Finalmente, recalcar la valoración que realizan de la evaluación describiéndola como clarificadora y distinguiendo el uso de las rúbricas como herramienta de aprendizaje.

Los aspectos que remarca el alumnado en el apartado de Crítico se centran por un lado, en distinguir que la realización de los trabajos en grupo no es eficiente en todos los casos que se han dado en el aula. Explican que hay grupos que tienen un mal funcionamiento y todos los componentes no participan del mismo modo, suponiendo esto una carga de trabajo mayor en algunas personas. En relación a la carga valoran que es excesiva para los tiempos que se dan en el Master para las asignaturas. Por otro lado, destacan la necesidad de tener más ejemplos centrados en las especialidades que cada alumno estudia. Además reflexionan sobre el aulario exponiendo que no es adecuado para que un número tan elevado de alumnado pueda llevar a cabo los trabajos con una metodología como la planteada afectando esta elevada ratio a la reducción del tiempo de apoyo del profesorado en cada uno de los grupos.

En cuanto a sus propuestas de cambio en propongo para las asignaturas exponen que sería adecuado ampliar el número de docentes en el aula para poder llegar al acompañamiento en todos los grupos de trabajo. De esta forma se podría abordar de un modo más eficaz cómo debe de trabajar un equipo cooperativo. Otra parte del alumnado dice que resolvería esta cuestión dejando que cada equipo de trabajo estuviera formado por más personas. En este apartado también proponen que haya un repositorio de prácticas educativas más amplio. Asimismo piden que se amplíen



las horas de docencia para poder abarcar todo el contenido y sobretodo destacan que se reduzca el grupo-clase para mejorar la atención, el aprendizaje y la disposición del aula.

CONCLUSIONES

De esta experiencia, emana la importancia del rol docente como guía dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta forma, cuando un docente acompaña a su alumnado en la adquisición de capacidades, habilidades y competencias, se genera no sólo una transferencia de conocimientos, sino que se crea además un espacio que posibilita experiencias de aprendizaje compartidas entre alumnado y profesorado. Estos espacios educativos necesitan, a su vez, de herramientas de evaluación acordes con la metodología docente. Por ello, las rúbricas de evaluación juegan un papel protagonista en este tipo de experiencias, pues en la medida que el alumno sabe lo que se espera de él se genera una “seguridad” en cómo puede alcanzar los objetivos propuestos (Goodrich 2000; Martínez Rojas 2008).

A su vez detectamos la necesidad de continuar profundizando en los roles dentro de un equipo de trabajo cooperativo para conseguir una distribución equitativa de trabajo, tal y como reclama el alumnado. Observamos que el alumnado procede de una dinámica de aula tradicional y magistral en la que si existía trabajo en grupo éste se basaba en la distribución individual de la tarea a desarrollar. Este cambio de dinámica desestructura muchos de sus estereotipos como docentes y por ello es necesario continuar profundizando y acompañando el proceso para conseguir un dinámica participativa que fomente un aprendizaje global e integral promovido por el aprendizaje entre iguales. Así se conseguirá una estructura de la actividad cooperativa que lleva al alumnado a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad consiguiendo así a aprender a cooperar y cooperar para aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8 (1), pp. 11-34.
- Goodrich, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57 (5), 13-18.
- Herrán, A. de la (2010). Conclusiones: Mirando al futuro. En A. de la Herrán y M.D. Izuzquiza (coords.). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Herrera, M.M. (2012). *Guía de evaluación de actividades formativas*. Instituto Andaluz de administración pública.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Lorenzo, M.L. (2012). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao: Desclée.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38.
- Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. *Revista de Estudios Sociales* (19) pp. 7-12.
- Parrilla, A. (2010) Educación y escuela inclusiva: del pensamiento global al desarrollo local. VV.AA. (Eds.) *La Educación Inclusiva en la Escuela del Siglo XXI*. Universidade da Coruña pp. 17-23.
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó
- Pujolàs, P. y Lorenzo, J. R. (2008) (Coords.). *El programa CA/AC (Cooperar para aprender/ Aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.
- Sales, A. (2006). Educación intercultural: Dilemas, opciones y respuestas. Actas en *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Hacia una educación sin exclusiones*. Universidad de Murcia (España).
- Traver, J., García, R. (2006). La técnica puzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol 4. (40).
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*. 349, 15-22. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_01.pdf



MODELO DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON SORDERA EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LAFUENTE CARRASCO, ÁLVARO¹; JURADO DE LOS SANTOS, PEDRO²; SOLER COSTA, REBECA³

^{1,2}Universidad Autónoma de Barcelona, España

³Universidad de Zaragoza, España

¹alvaro.lafuente@e-campus.uab.cat, ²pedro.jurado@uab.cat,

³rsoler@unizar.es

Resumen. En el presente trabajo se pone en práctica el nuevo instrumento IASAMIP, que permite evaluar el nivel de inclusión del alumnado con sordera en el aula de música de educación infantil y primaria en términos de participación, logro y gozo en las actividades y contenidos propios del currículo de esta área. El instrumento consta de tres cuestionarios: uno dirigido al alumno (IASAMIP-A) y dos destinados al docente: en uno evalúa la participación, logro y disfrute de un alumno concreto (IASAMIP-SA) y en el otro evalúa las condiciones ambientales, estrategias y recursos con las que cuenta como profesional (IASAMIP-CER). IASAMIP-A y IASAMIP-SA dan una imagen de las fortalezas y dificultades del alumno respecto a diferentes contenidos y actividades musicales, mientras que IASAMIP-CER muestra las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en relación a la respuesta educativa. La prueba piloto de este instrumento se lleva a cabo en una escuela de agrupamiento de alumnado con sordera ubicada en Cataluña. El estudio de dos casos concretos mediante el instrumento IASAMIP nos muestra las actividades musicales que presentan mayor y menor dificultad para estos dos alumnos y realiza propuestas de mejora en la respuesta educativa que pueden ayudar a paliar dichas dificultades.

Palabras clave: educación musical, sordera, educación infantil, educación primaria, deficiencia auditiva.





INTRODUCCIÓN

Los avances en el mundo de la tecnología auditiva permiten plantear procesos de inclusión cada vez más normalizados para el alumnado con sordera en el aula de música. Pese a estos logros, la percepción auditiva con implantes es limitada (Bruns et al., 2016), por lo que es preciso dotar al profesorado de instrumentos para valorar el nivel de inclusión del alumnado y conocer sus fortalezas y debilidades respecto a las diferentes actividades y contenidos típicos de música. Para ello, se ha creado el instrumento “IASAMIP”, con tres modelos distintos de cuestionario, que permiten la evaluación del nivel de inclusión del alumnado tomando como indicadores su participación, disfrute y logro curricular en las actividades propuestas en el aula, teniendo presente la propuesta de mejoras en la respuesta educativa, desde el punto de vista de las condiciones ambientales del aula, recursos y estrategias docentes. Concebido bajo los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA), las estrategias y recursos propuestos por el instrumento IASAMIP están destinados a mejorar la experiencia educativa de todo el alumnado en el aula, tenga o no sordera (Meyer y Rose, 2005). Los fundamentos y el proceso de construcción del instrumento se detallan en Lafuente y Jurado (s.d.).

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es valorar la utilidad práctica del instrumento IASAMIP, que se dirige hacia el análisis de necesidades respecto a la inclusión del alumnado con sordera en el aula de música de educación primaria, así como la propuesta de mejoras en la respuesta educativa del centro y el profesorado. Para ello se procede al estudio de dos casos concretos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Descripción del instrumento

El instrumento IASAMIP consiste en tres cuestionarios (Tabla 1): a) el IASAMIP-A, en que el alumno valora su satisfacción respecto a diferentes actividades musicales; b) el IASAMIP-SA, en que el docente de música evalúa la participación, disfrute y logro de un alumno en concreto respecto a diferentes actividades y contenidos propios de su área; y c) el IASAMIP-CER, en que el docente responde sobre sus condiciones, estrategias y recursos. Los tres modelos permiten recopilar datos cuantitativos y cualitativos.

Instrumento	Informante	Información que aporta
IASAMIP-CER	Docente	Condiciones ambientales, recursos y estrategias del docente y del centro educativo.
IASAMIP-SA	Docente	Participación, logro curricular y disfrute del alumno con sordera.



IASAMIP-A	Alumno/a	Disfrute del alumno en las diferentes actividades musicales.
-----------	----------	--

Tabla 1. Cuestionarios IASAMIP

El IASAMIP-CER plantea 15 preguntas sobre las condiciones ambientales del aula de música y una escala de 114 ítems referentes al uso de recursos y estrategias que se valoran del 1 a 4, (1= “nunca”; 2= “a veces”; 3= “a menudo”; y 4= “siempre”). Por lo tanto, la media teórica de la escala se establece en 2,5.

El IASAMIP-A consta de dos apartados: el primero de 11 ítems, donde el alumnado responde su grado de satisfacción (“no le gusta nada”, “le gusta poco”, “le gusta bastante”, o “le gusta mucho”) en relación a determinadas actividades propias del aula de música (la media teórica de la escala se sitúa en el 2,5); el segundo apartado consta de cuatro preguntas abiertas en las que el alumnado informa sobre las actividades que más o menos le agradan.

El IASAMIP-SA consta de un apartado de caracterización del alumno/a, una escala de actitudes de 13 ítems, y otras escalas de valoración del disfrute, participación y logro curricular del alumno y del grupo-clase en general respecto a actividades y contenidos del área (71 ítems). Las puntuaciones del alumno y del grupo se establecen según la percepción del maestro y se valoran del 1(mínimo) al 5 (máximo). Esta comparación pone de relieve si el docente percibe una diferencia entre el alumno y sus compañeros. Así, para la interpretación de los resultados de estas escalas tomamos como dato de participación, logro y disfrute el diferencial entre las puntuaciones del alumno y las del grupo, según las fórmulas:

$$\text{Participación (P)} = \text{Participación del alumno (PA)} - \text{Participación del grupo (PG)}$$

$$\text{Logro (L)} = \text{Logro del alumno (LA)} - \text{Logro del grupo (LG)}$$

$$\text{Disfrute (D)} = \text{Disfrute del alumno (DA)} - \text{Disfrute del grupo (DG)}$$

Esto significa que los valores pueden ser negativos cuando la puntuación del alumno está por debajo de la media de su grupo (el valor mínimo es “-4”), neutros (0) cuando la puntuación del alumno y del grupo son iguales, y positivos cuando la puntuación del alumno supere la de sus compañeros (el valor máximo es “+4”).

Analizamos los datos del diferencial y no del valor absoluto del alumno por dos razones: la primera, que el currículo del área de música se suele concretar en cada centro escolar de una manera distinta, con prevalencia de unos contenidos sobre otros según el estilo docente, el curso y las características de la escuela. La información de la media de grupo da una información del contexto: en qué medida se trabaja y se logra ese contenido en clase, dato que no proporcionan las puntuaciones individuales del alumno con sordera, que quedarían descontextualizadas de otra manera. La segunda razón es





que, siendo el propósito de este trabajo el análisis del nivel de inclusión del alumno en el aula de música, consideramos más relevantes los datos comparativos respecto al grupo que sus habilidades musicales tomadas aisladamente.

Muestra

El ensayo del instrumento se ha llevado a cabo en una escuela de agrupamiento de alumnado con sordera ubicada en Cataluña. De los 485 alumnos escolarizados en el centro, 5 tienen algún tipo de deficiencia auditiva. Dos de estos estudiantes y su maestra de música constituyen la muestra de este estudio. Los dos alumnos han respondido el cuestionario IASAMIP-A, mientras que la maestra ha cumplimentado el IASAMIP-CER y el IASAMIP-SA correspondiente a cada alumno. Todos los cuestionarios han sido respondidos al final del primer trimestre del curso.

Informante	Modelo de cuestionario respondido
Docente 1 (D1)	IASAMIP-CER (sobre D1)
	IASAMIP-SA (sobre A1)
	IASAMIP-SA (sobre A2)
Alumno 1 (A1)	IASAMIP-A (sobre A1)
Alumno 2 (A2)	IASAMIP-A (sobre A2)

Tabla 2. Informantes.

EVIDENCIAS

Caracterización de la muestra de alumnos

Los dos alumnos que conforman la muestra están en ciclo medio de educación primaria y tienen una sordera neurosensorial prelocutiva bilateral profunda estable y son usuarios de implante coclear (IC). Ninguna de las prótesis tiene programas específicos para la escucha musical. Los dos alumnos cuentan con la ayuda de dispositivos FM en clase y han sido atendidos por el mismo CREDA (Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos). En la escuela, realizan una hora de música a la semana y reciben el apoyo de una logopeda y una maestra de audición y lenguaje (MALL), que además está presente en el aula de música. La modalidad lingüística en la escuela y con la familia es la oral y presentan un nivel de desarrollo del lenguaje por debajo del normal. La tabla 3 completa esta caracterización.



Modelo de evaluación de la inclusión de personas con sordera en el aula de música de educación primaria

Caso	A1	A2
Edad detección sordera	18 meses	29 meses
Prótesis	IC en ambos oídos.	IC en el oído derecho.
Edad colocación prótesis (meses)	24	36
Edad inicio CREDA (meses)	19	28

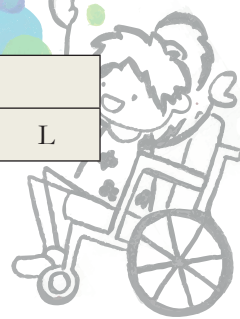
Tabla 3. Caracterización alumnos A1 y A2.

Caso A1

El alumno A1 tiene una media de 3,55 sobre 4 en la escala IASAMIP-A sobre sus preferencias respecto a las actividades musicales. La única actividad que no le gusta “mucho” o “bastante” es la creación de movimientos para danzas, que le gusta “poco”. En las respuestas abiertas afirma que lo que más le gusta de clase de música es cantar con todos los niños y niñas y cantar en un concierto, le gustaría hacer juegos musicales y lo que menos le gusta es cantar solo porque “no sabe cantar”.

En cuanto al cuestionario IASAMIP-SA, con los datos proporcionados por su maestra, el alumno tiene una media de 5 sobre 5 en la escala de actitudes, lo cual denota un gran gusto por la música y las actividades musicales. En la visión global de participación, logro y disfrute (Tabla 4), vemos que no existe diferencia entre las puntuaciones del alumno y del grupo-clase en general en las actividades creativas, y que destaca positivamente en juegos de movimiento, el gusto y la participación en actividades de audición y el gusto, participación y logro en la interpretación instrumental, percusión corporal y lenguaje musical. Solo se observa una diferencia negativa (-1) en la interpretación de danzas y en el logro en la interpretación vocal. Un análisis de los contenidos más específicos (por limitaciones de espacio no incluimos) pone de manifiesto unas puntuaciones neutras o positivas en la mayoría de ítems. Cabe señalar, sin embargo, las dificultades en la imitación e interpretación de motivos melódicos con la voz (-1), la afinación (-2), dicción, vocalización, dominio y control de la voz (-1), y la interpretación de danzas (-1). En las respuestas abiertas, la docente señala que el alumno está muy motivado, asiste a una escuela de música, hace canto coral y toca un instrumento. La familia tiene mucho interés y prioriza los estudios musicales. Refiere como puntos fuertes el lenguaje musical, ritmo, canción y la interpretación instrumental, mientras que los puntos débiles son la afinación, la danza y el movimiento.

Ítem	A1			A2		
	P	D	L	P	D	L





Interpretación de danzas	-1	-1	-1	0	0	0
Juegos y actividades de movimiento	1	0	2	0	0	0
Creación de danzas y movimientos	0	0	0	0	1	0
Creación de canciones	0	0	0	0	0	0
Actividades de Audición	1	1	0	0	-1	-1
Interpretación vocal	0	0	-1	-1	-2	-2
Interpretación instrumental	1	1	1	-1	-1	-1
Percusión corporal	1	1	1	-1	-2	-1
Lenguaje musical	1	2	1	-1	-1	-2

Tabla 4. Participación (P), Disfrute (D) y logro (L) de los alumnos A1 y A2.

Caso A2

El alumno A2 tiene una media de 3,36 sobre 4 en la escala IASAMIP-A sobre sus preferencias respecto a las actividades musicales. Las únicas actividades que no le gustan “mucho” o “bastante” son las de lenguaje musical (que le gustan “poco”) y las de percusión corporal (que no le gustan “nada”). En las respuestas abiertas afirma que lo que más le gusta de la clase de música son los juegos y lo que menos, los ritmos.

En el cuestionario IASAMIP-SA, el alumno tiene una media de 3,54 sobre 5 en la escala de actitudes. En la tabla 4 vemos el resumen de su participación, disfrute y logro en las diferentes actividades musicales. No se observa diferencia respecto a la media de clase en las actividades creativas ni en las de danza y movimiento. Cabe señalar un diferencial positivo en el disfrute en la creación de danzas y movimientos. El diferencial es negativo en el disfrute y logro en las actividades de audición y en la participación, disfrute y logro en interpretación vocal e instrumental, percusión corporal y lenguaje musical. Atendiendo a contenidos más concretos, destacan como puntos fuertes la creatividad corporal y el gusto por la representación de personajes, acciones y juegos de expresión corporal. Por otro lado, se observan dificultades en la interpretación y reconocimiento de motivos melódicos y rítmicos, captación de la pulsación, cambios de velocidad, identificación de sonidos ambientales, instrumentos y familias instrumentales, discriminación de planos sonoros simultáneos en audiciones, dicción y técnica vocal, interpretación de canciones de memoria, atención al director y coordinación con los compañeros en el canto y la danza, así como en la lectura de grafías musicales convencionales y no convencionales. En las respuestas abiertas, la docente informa que el alumno ha recibido clases de danza extraescolares durante años. Sus puntos fuertes son, bajo su punto de vista, la danza, el movimiento y la creatividad,



mientras que sus puntos débiles son la memorización y vocalización de canciones, el ritmo y el lenguaje musical.

La información del cuestionario IASAMIP-CER

En los cuestionarios anteriores, los datos cualitativos y cuantitativos que aportan alumnos y maestra ofrecen una imagen de las actividades y contenidos que presentan mayor y menor dificultad en términos de participación, gozo y logro. A continuación, los datos aportados por el cuestionario IASAMIP-CER apuntan aspectos susceptibles de mejora en las condiciones ambientales, recursos y estrategias que pueden estar relacionados con la información proporcionada anteriormente.

En las respuestas abiertas del cuestionario la maestra cita como dificultades en la práctica musical con personas con sordera la sensibilidad a los sonidos fuertes, irritantes en las actividades instrumentales colectivas. Lo ideal, señala, sería trabajar en grupos más reducidos. También menciona la dificultad para aprender las letras de las canciones y entonar melodías. La logopeda y la MALL son apoyos clave para anticipar este trabajo. Como recurso para mejorar la entonación destaca la ayuda del piano. Para mejorar la comunicación, vocaliza mucho, habla despacio, mira a los ojos, pronuncia mensajes cortos y está atenta a la ubicación del alumnado.

Por lo que respecta a las condiciones ambientales del aula, con gran incidencia en la percepción auditiva de los usuarios de implante coclear (NDCS, 2013), la informante reporta una correcta iluminación, “poca reverberación” y “poco ruido de fondo”. En el perfil de actividades realizadas en el aula, vemos que la docente prioriza las actividades de percusión corporal, interpretación y creación (vocal e instrumental) y la creación de danzas. La media de los datos de la escala de estrategias y recursos coincide con la media teórica (2’5). Son muchos los aspectos positivos que destacan dichos datos, pero por limitaciones de espacio a continuación nos remitimos a los ítems que han puntuado por debajo de la media y cuya mejora podría ayudar a paliar las dificultades detectadas en los anteriores modelos de cuestionario.

Para fomentar la concienciación de los compañeros oyentes sobre el ruido en clase, destacamos la *escucha ejemplos de música comprimida para concienciar sobre la escucha con implante* y la instalación de un semáforo del sonido en el aula. Para proveer una mejor escucha, destacamos *comprobar con el alumno el volumen adecuado del reproductor de música y controlar que la distancia entre el alumno y la fuente sonora no supere los 2/3 metros*. Para mejorar la recepción y comprensión del mensaje, cabe señalar *anticipar el tema de conversación, comprobar los conocimientos previos, situarlo en el tema mediante imágenes o referencias a sus vivencias, asegurar su atención visual antes de iniciar una explicación y ofrecer tiempo adicional para procesar la información*, así como *estar familiarizado con las señales de cansancio del alumno y conocer cuales son las actividades más agotadoras para él para planificarlas adaptadas y con pausas*. También destaca la presentación de los contenidos de múltiples maneras, con variedad de soportes y estrategias, especialmente visuales. Se relacionan con el control de la voz y el canto: *ayudar al alumno a controlar su voz, sugerirle tocarse la garganta o el diafragma para sentir*





la vibración, cantar solo para familiarizarse con lo que puede escuchar y sentir, utilizar canciones con las que está familiarizado, disponer de la letra impresa o proyectada y animar al alumno a observar de soslayo los patrones de respiración de sus compañeros. También dramatizar historias con los alumnos como actores y aprovechar esto para practicar el control de la voz.

Por último, destacar la organización del tiempo y las actividades flexibles para permitir la salida de los apoyos y fomentar la participación, que el alumno pueda escoger instrumento en las actividades instrumentales de manera que su timbre le sea agradable, que el acompañamiento pianístico cambie de octava según si la escucha es mejor en las frecuencias bajas o altas, que los audiovisuales utilizados tengan siempre subtítulos y estén disponibles en casa, y realizar actividades en grupos reducidos. En el caso de actividades en exteriores, anticipar con soportes visuales las instrucciones de la actividad e involucrar un compañero “guía” de referencia.

CONCLUSIONES

Mediante este estudio de caso doble hemos constatado que el instrumento IASAMIP es útil para detectar aquellas actividades y contenidos musicales que presentan mayor o menor dificultad para el alumnado con sordera en educación primaria, en términos de participación, disfrute y logro, a la vez que apunta aquellas condiciones, estrategias y recursos que son susceptibles de mejora en la respuesta educativa del centro.

Según Looi et al. (2016) y Fu et al. (2015), pese a las limitaciones del implante coclear, la percepción musical puede mejorar con entrenamiento musical estructurado. En el caso A1 se nos presenta un alumno muy motivado, que ha cursado estudios musicales extraescolares y esto se refleja en habilidades musicales que están, en general, por encima de la media de clase. La docente pone de relieve el papel de la familia, lo que concuerda con lo dicho por Driscoll et al. (2015), que señalan que los alumnos con implante coclear cuyas familias valoran más las actividades musicales, también se implican más en este tipo de actividades. No obstante, el alumno presenta dificultades en la danza y en la interpretación vocal. En sus respuestas abiertas vemos como disfrute y logro se relacionan: lo que menos le gusta al alumno es cantar solo porque “no sabe cantar”. En cambio, lo que más le gusta es cantar con los compañeros, lo que pone de relieve el valor social e inclusivo de la música grupal.

El caso A2 es un alumno que no disfruta tanto en clase de música. En concreto no le gusta el lenguaje musical, la percusión corporal ni los ritmos, y tiene dificultades en la interpretación vocal e instrumental y en las actividades de audición. Sin embargo, ha realizado danza como extraescolar y precisamente son la danza, el movimiento y las actividades creativas sus puntos fuertes. Ambos alumnos coinciden en que les gustaría hacer más juegos.

La imagen que ofrece el instrumento sobre las fortalezas y dificultades sirve al profesional para la toma de decisiones, ya que permite conocer y potenciar aquellas actividades en que el alumno tiene más disfrute y logro, y tomar medidas para mejorar



la experiencia en las actividades que presentan más dificultad. En el cuestionario IASAMIP-CER se apuntan algunas estrategias que pueden favorecer esta mejora.

Entre las limitaciones de este trabajo deben citarse las propias del estudio de caso, especialmente el reducido tamaño de la muestra: dos casos. Un estudio con una mayor muestra distribuida en varios centros y un ámbito geográfico más amplio permitiría extraer conclusiones generales que pudieran orientar a los profesionales en la mejora de los procesos de inclusión del alumnado con sordera. Por otro lado, las orientaciones que propone el instrumento IASAMIP-CER, pese a estar basadas en investigaciones y guías reconocidas, deben ser puestas en práctica para comprobar su incidencia real en los procesos de inclusión del alumnado, teniendo en cuenta además que cada alumno tiene unas condiciones auditivas diferentes (Bruns et al., 2016), por lo que sería adecuada la realización de una investigación con diseño experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruns, L., Mürbe, D. y Hahne, A. (2016). Understanding music with cochlear implants. *Scientific Reports*, 6(August), 1-14. Doi: <http://doi.org/10.1038/srep32026>
- Driscoll, V., Gfeller, K., Tan, X., See, R. L., Cheng, H.-Y., & Kanemitsu, M. (2015). Family involvement in music impacts participation of children with cochlear implants in music education and music activities. *Cochlear Implants Int.*, 16(3), 137-146.
- Fu, Q., Galvin III, J. J., Wang, X., & Wu, J.-L. (2015). Benefits of Music Training in Mandarin-Speaking Pediatric Cochlear Implant Users. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(February), 163-169. <http://doi.org/10.1044/2014>
- Lafuente, A. y Jurado, P. (s.d.). Instrumentos para la valoración de necesidades en el aula de música con alumnado con sordera. (Doc Interno) Bellaterra (Cerdanyola): Dpto. Pedagogía Aplicada.
- Looi, V., Wong, Y., & Loo, J. H. Y. (2016). The Effects of Training on Music Perception and Appreciation for Cochlear Implant Recipients. *Advances in Otolaryngology*, 2016, 1-12
- Meyer, A., y Rose, D. H. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. En Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13-35). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- National Deaf Children's Society (NDCS) (2013). *How to make music activities accessible for deaf children and young people*. London: NDCS.º



PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES CEUTÍES ACERCA DE SU PREPARACIÓN PROFESIONAL ANTE EL RETO DE LA INCLUSIÓN

LATORRE MEDINA, MARÍA JOSÉ¹, BEL BLANCA, YOLANDA², BLANCO ENCOMIENDA,
FRANCISCO JAVIER³

Universidad de Granada, España

¹e-mail: mjlator@ugr.es, ²e-mail: yolandabel2014@gmail.com,

³e-mail: jble@ugr.es

Resumen. Son muchos los elementos y los agentes responsables que deberían avanzar e implicarse para la mejora del proceso educativo. Pero, sin duda alguna, la formación del profesorado es un aspecto primordial. La formación inicial y permanente de los docentes es un factor clave para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el adecuado desempeño de la práctica docente. Pero si además nos encontramos ante un marco educativo, diverso, plural y multicultural, las exigencias formativas son ineludibles. Este trabajo de investigación se circunscribe a la Ciudad Autónoma de Ceuta, un contexto cultural, educativo y socio-demográfico privilegiado que, desde un punto de vista educativo, sitúa al profesorado ante uno de sus grandes retos. Sin duda, la composición socio-cultural y demográfica de Ceuta y su evolución en los últimos años queda plasmada en las aulas, por lo que es imperiosa la necesidad de que la formación del profesorado sea la oportuna para dar una respuesta educativa satisfactoria. Es este escenario multicultural el que motiva el presente estudio. Queremos conocer si los maestros de Educación Infantil y Primaria de Ceuta cuentan con la formación y preparación necesaria para hacer frente a esta realidad incuestionable. Una comunidad educativa como la ceutí no puede dejar de analizar si los maestros poseen esa indispensable formación, si se les facilita los recursos e instrumentos para afrontarla con éxito, si la formación inicial está adecuadamente concebida o si la permanente ocupa el lugar relevante que necesita.

Palabras clave: formación de docentes, atención a la diversidad, calidad educativa.





INTRODUCCIÓN

La formación inicial y permanente del profesorado es un factor clave para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el adecuado desempeño de la práctica docente. Pero si además nos encontramos ante un nuevo marco educativo, diverso, plural y multicultural como es el actual, las exigencias formativas son ineludibles. Esta nueva realidad social demográfica, étnica y cultural necesita de un innovado perfil profesional, un replanteamiento de la formación docente y un renovado concepto de educación (Cardona, 2008a; Mas y Olmos, 2012).

En 2005, Ochoa, Rodríguez y Villaverde manifestaron en uno de sus trabajos que uno de los principales problemas para atender la educación intercultural era la falta de formación del profesorado. A este respecto, autores como Herrera (2005) revelan la urgencia de que los docentes que se encuentran en situaciones educativas pluriculturales reciban una preparación especial al respecto. La formación docente no puede permanecer ajena e impasible ante los nuevos escenarios educativos donde la pluriculturalidad debe ser una riqueza y no un problema.

Dar una respuesta adecuada a los nuevos retos de la sociedad actual y más concretamente a su reflejo multicultural en los centros educativos requiere de una formación sólida y consistente del profesorado. No podemos cerrar los ojos a la repercusión que los cambios socio-demográficos están teniendo en la educación. Esta situación obliga a un replanteamiento de la función docente y, por tanto, a una atención preferente a la formación del profesorado.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UN ELEMENTO ESENCIAL PARA RESPONDER A LOS DESAFÍOS DE LA DIVERSIDAD

Son muchos los elementos y los agentes responsables que deberían avanzar e implicarse para la mejora del proceso educativo. Pero, sin duda alguna, la formación del profesorado es un aspecto primordial. Sin una apropiada formación docente, el sistema educativo puede encontrarse ante un problema de importantes consecuencias. A pesar de esta evidencia sigue siendo, en la mayoría de los casos, una asignatura pendiente.

Los continuos cambios sociales, políticos, culturales o de cualquier otra índole, exigen al docente estar a la altura para poder hacer frente a los nuevos desafíos. Será imposible generar respuestas satisfactorias y en contextos cambiantes sin una formación de calidad.

Mir y Ferrer (2014) manifiestan que la adecuada formación del profesorado se ha convertido en condición indispensable para el desarrollo de las funciones políticas y sociales. La trascendencia de una inadecuada formación de los docentes puede suponer un estancamiento y una clara obstrucción en los avances que reclama, cada vez con mayor intensidad, la realidad diversidad en la que vivimos. De este hecho deben tomar conciencia todas las instancias. No es solo nuestro centro, nuestra ciudad o nuestro



Percepciones de los docentes ceuties acerca de su preparación profesional ante el reto de la inclusión

país quienes lo reconocen y deben reaccionar, sino que incluso a nivel europeo se convocan Consejos relacionados con el ámbito educativo en los que, en ocasiones, se ha informado acerca de la formación del profesorado. Es cierto que cada país de la Unión Europea tiene diferentes formas de contratación del profesorado, distintos requisitos, condiciones laborales o incentivos pero lo que es unánime es que mejorar la calidad de la formación debe ser un objetivo fundamental de los países europeos (Tiana, 2013).

En el documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea el 12 de diciembre de 2007, se recogen las conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos el 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. Algunos de sus apartados, en resumen, se refieren a los siguientes aspectos:

- Procurar que los docentes están cualificados y motivados para responder a las necesidades de la sociedad.
- Mejorar la formación que se ofrece a los profesores.
- Diseñar unos principios comunes en los países de la Unión en lo que se refiere a competencias y cualificaciones de los docentes.
- Apoyar los esfuerzos del profesorado con un desarrollo profesional continuo.

Por otro lado, en el mismo texto se reconoce la importancia social que tiene la labor docente, la necesidad de poder responder a los desafíos de la diversidad en las aulas, las mejoras que pueden conseguirse en resultados académicos y, por tanto, la prioridad que hay que dar a la mejora de la formación del profesorado.

También cabe destacar que cada vez en las aulas la diversidad es mayor, por lo que es preciso que los docentes actualicen su formación de manera continua. Sin duda alguna, la formación del profesorado es crucial, pero se hace aún más relevante cuando la diversidad cultural es la nota característica de los centros educativos de nuestro tiempo. Esto requiere de un profesorado capacitado que tome conciencia y reconozca esa diversidad como una oportunidad para potenciar la escuela convirtiéndola en un lugar de encuentro donde nos enriquezcamos cada día desde la pluralidad.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el documento número 58 de PISA in FOCUS publicado en el año 2015, destaca que ningún sistema educativo es mejor que sus profesores. De hecho, la calidad del profesorado aparece reiteradamente como el elemento más importante a la hora de predecir los resultados académicos de los estudiantes. Esta afirmación es de tal contundencia que deja claro dos elementos esenciales para el ámbito educativo: uno, que la calidad de un sistema educativo depende directamente de la calidad de sus docentes. Y otro, que los resultados en el aprendizaje de los alumnos están vinculados a la calidad del profesorado.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

La responsabilidad que los docentes tienen en su profesión es de gran envergadura. Pero quién vaya a decidir o haya decidido dedicarse a ella debe conocerla y no puede eludirla. Un cometido que va cogido de la mano de la formación permanente. Ser docente es ser un estudiante-investigador constante, desde el inicio hasta el fin de su carrera profesional. En relación con lo que acabamos de expresar, recordaremos lo expresado por Eirín, García y Montero (2009) cuando enuncian que no se puede olvidar que el desarrollo profesional debe considerarse un proceso continuo y dilatado en el tiempo, que comienza con la formación inicial y finaliza cuando la vida laboral del profesor llega a su término. O por Cardona (2008b), quien sostiene que los nuevos retos que la sociedad plantea deben hacernos ver que la formación del docente ha de concebirse como una tarea inacabada y siempre susceptible de mejora y perfeccionamiento. Este espíritu de exigencia, inquietud, reflexión, crítica e inconformismo es el que debe inundar al maestro para estar en constante renovación y actualización.

Los docentes deben ser competentes interculturalmente (Aguaded, De la Rubia, González y Beas, 2012). Y esto sólo es posible conseguirlo a través de una formación intercultural permanente, ya que ésta se convierte en imprescindible para adquirir y dominar conocimientos, destrezas, habilidades, estrategias y actitudes para dar respuestas exitosas en nuestras aulas y contextos multiculturales (Escalante, Fernández y Gaete, 2014; Leiva, 2012; López y Pérez, 2013).

OBJETIVOS

Este trabajo de investigación se circunscribe a la Ciudad Autónoma de Ceuta. Una ciudad española situada en el norte de África, con una extensión de 20 km² y una población censada de 86.567 habitantes. Ceuta está situada en la orilla africana del Estrecho de Gibraltar, bañada por el Mar Mediterráneo y el Océano Atlántico, limitando al oeste con Marruecos. Es, junto con Melilla, la única frontera de Europa en África y, por ende, la puerta de entrada de gran parte de la inmigración, regular e irregular, proveniente del continente africano. Este hecho fronterizo nos sitúa en un marco cultural, educativo y socio-demográfico privilegiado, ya que nos convierte en observatorio permanente de los flujos migratorios.

Ser una ciudad fronteriza supone un plus añadido que nos hace ser el portal de un número muy elevado de población extranjera y que desde el punto de vista educativo nos convierte en un contexto multicultural, situando al profesorado ante uno de sus grandes retos. Sin duda, la composición socio-cultural y demográfica de Ceuta y su evolución en los últimos años queda plasmada en las aulas, por lo que es imperiosa la necesidad de que la formación del profesorado sea la oportuna para dar una respuesta educativa satisfactoria.

Es este escenario multicultural el que motiva el presente trabajo de investigación. Queremos conocer si los maestros de Educación Infantil y Primaria de Ceuta cuentan con la formación y preparación necesaria para hacer frente a esta realidad incuestionable. Una comunidad educativa como la ceutí no puede dejar de analizar si los maestros poseen



esa indispensable formación, si se les facilita los recursos e instrumentos para afrontarla con éxito, si la formación inicial está adecuadamente concebida o si la permanente ocupa el lugar relevante que necesita.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Método

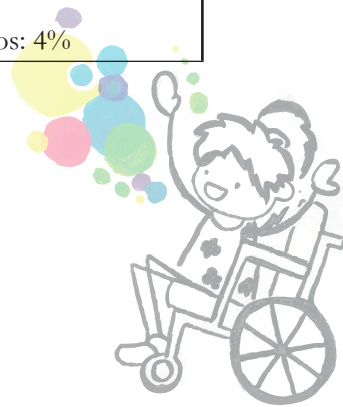
El marco metodológico de esta investigación se nutre de los atributos propios del enfoque cuantitativo, más específicamente, de las características de la metodología descriptiva.

Población y muestra

La población objeto de estudio la constituyen todos los maestros de Educación Infantil y Primaria de los colegios públicos y concertados de Ceuta, es decir, 669 docentes. En la investigación han participado todos los centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria de Ceuta, que ascienden a un total de veintidós.

El tipo de muestreo que se ha utilizado ha sido el aleatorio estratificado, quedando la muestra compuesta por 376 maestros. En cuanto a la representatividad de la misma, el error de muestreo cometido, teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95%, ha sido tan sólo de un 3%. A modo de resumen, en la siguiente tabla recogemos las características principales de la muestra.

Variable	Porcentajes
Sexo	Mujeres: 76,9%
	Hombres: 23,1%
Edad	30 años o menos: 7,2%
	Entre 31 y 40 años: 40,2%
	Entre 41 y 50 años: 30,6%
	Entre 51 y 60 años: 18,1%
	Más de 60 años: 4%





Experiencia docente	10 años o menos: 29,5% Entre 11 y 20 años: 45,7% Entre 21 y 30 años: 14,4% Más de 30 años: 10,4%
Etapas	Educación Infantil: 26,86% Educación Primaria: 73,14%
Ubicación de los colegios	Centro: 37% Periferia: 63%
Titularidad del centro	Públicos: 76,9% Concertados: 23,1%

Tabla 1. Descripción de la muestra

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos hemos empleado un cuestionario construido *ad hoc* para el presente estudio, titulado “Cuestionario sobre retos formativos del profesorado de Ceuta para atender a la diversidad del alumnado”, tras proceder al estudio y análisis de sus propiedades psicométricas (validez de constructo y Alfa de Cronbach). El cuestionario está compuesto por 73 ítems, que giran en torno a seis dimensiones, y el formato de escala de respuesta utilizado ha sido de tipo Likert, con cuatro posibilidades de respuesta (1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho).

EVIDENCIAS

Tras someter los datos a un análisis descriptivo mediante el paquete estadístico SPSS, en el presente trabajo se muestran las principales evidencias obtenidas en una de las dimensiones del cuestionario. En concreto, la dimensión “Formación permanente del profesorado en educación intercultural”. En la tabla siguiente aparecen los porcentajes de respuesta a cada ítem, las medias y desviaciones típicas.



Percepciones de los docentes ceuties acerca de su preparación profesional ante el reto de la inclusión

Ítem	% respuestas				\bar{X}	D.T.
	1	2	3	4		
La formación permanente del profesorado en educación intercultural es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un sistema educativo.	5,9	17	55,6	21,5	2,93	,785
La formación permanente que reciben los docentes facilita el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos.	12,5	39,6	37,5	10,4	2,46	,841
Los docentes reciben formación permanente adecuada para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales.	13,6	61,2	24,5	0,8	2,13	,631
La formación permanente que se oferta al profesorado en educación intercultural permite la reflexión sobre la propia práctica docente.	8,2	51,9	37,5	2,4	2,34	,662
Durante la formación permanente se proporciona al profesorado información adecuada sobre educación intercultural para atender a la diversidad en el aula.	8,2	56,9	33,2	1,6	2,28	,633
La formación permanente en educación intercultural ayuda al profesor a utilizar sus actitudes y creencias culturales más adecuadamente para apoyar el desarrollo educativo de sus alumnos.	6,1	41	47,1	5,9	2,53	,700
En los cursos de formación en educación intercultural en los que he participado he adquirido habilidades para planificar y desarrollar estrategias metodológicas para atender la diversidad en el aula.	11,4	47,6	38,6	2,4	2,32	,704
La formación continua recibida en programas de educación intercultural me ha servido después en la práctica del aula.	10,4	48,4	36,2	5,1	2,36	,735
Durante el ejercicio de mi profesión la formación que he recibido sobre los modelos de identidad de la sociedad ceutí ha sido suficiente.	21,5	53,5	23,1	1,9	2,05	,721
Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado.	1,9	21,3	60,6	16,2	2,91	,666





El número de cursos de formación que he recibido en los últimos años, en materia de interculturalidad en el aula, ha sido suficiente.	23,9	55,3	19,7	1,1	1,98	,692
Estoy satisfecho/a con la formación que he recibido en algún curso sobre diversidad cultural.	13,6	49	34	3,5	2,29	,813
El profesorado muestra un alto grado de implicación en las actividades formativas propuestas sobre educación intercultural.	3,2	45,5	46,8	4,5	2,53	,636
A la hora de diseñar la oferta formativa docente en materia de educación intercultural es imprescindible contar con la opinión del profesorado.	2,1	8	46,3	43,6	3,31	,710
Los programas de formación permanente en educación intercultural ofertados en Ceuta dan respuesta a las necesidades reales de los docentes.	6,6	67,6	24,5	1,3	2,22	,668
La diversidad cultural en un centro educativo supone un problema añadido en el desarrollo de la labor docente.	4,8	22,1	43,1	30,1	3	,900
La diversidad cultural puede ocasionar incidentes en los centros educativos.	9	44,1	39,4	7,4	2,45	,761
La formación en educación intercultural influye en el estilo de enseñanza del docente.	2,7	16,2	61,4	19,7	2,98	,683
Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnos de otros lugares de procedencia.	37	34,8	23,7	4,5	1,96	,887
La educación intercultural es un instrumento para reducir las desigualdades.	2,9	10,9	52,9	33,2	3,16	,730
Un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa.	1,3	12,5	55,6	30,6	3,15	,679
La formación recibida sobre educación intercultural me permite reflexionar sobre los estereotipos que los docentes tenemos hacia otras culturas.	7,4	37	49,2	6,4	2,55	,725
La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante la práctica docente.	6,1	33,5	45,2	15,2	2,69	,800
La formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos.	3,5	17,6	64,9	14,1	2,90	,667



Hay culturas que son muy difíciles de integrar en nuestra sociedad democrática.	12,5	27,7	43,1	16,8	2,64	,904
La multiculturalidad en las aulas dificulta la calidad de la enseñanza.	12,5	36,4	42,8	8,2	2,47	,816
Resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas.	2,9	18,1	63,6	15,4	2,91	,668
Un docente formado en educación intercultural puede transmitir con mayor facilidad a sus alumnos una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad.	2,4	14,4	59	24,2	3,05	,693
A medida que se suceden las etapas educativas se va prestando menos atención a la educación intercultural.	8	38	46,5	7,4	2,53	,748

Tabla 2. Porcentajes, media y desviación típica correspondientes a la dimensión 'Formación permanente del profesorado en educación intercultural'

Atendiendo a estos valores, algunos aspectos en los que existe un alto consenso entre los maestros encuestados, dentro de esta dimensión, son los siguientes: estiman que reciben poca formación permanente para abordar en el aula el análisis de estereotipos y la reducción de prejuicios culturales; que durante la formación permanente se les proporciona poca información sobre educación intercultural para atender a la diversidad del aula; que la formación permanente que se les oferta en educación intercultural les permite poco la reflexión sobre la propia práctica docente; que una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye en la motivación del profesorado; que la formación en educación intercultural rompe barreras educativas entre los alumnos; que los programas de formación permanente en educación intercultural ofertados en Ceuta dan poca respuesta a las necesidades reales de los docentes; que resulta necesario crear espacios de reflexión entre los docentes para compartir las experiencias multiculturales de las aulas; que un docente adecuadamente formado en educación intercultural motiva la transformación educativa; que los cursos de formación que han recibido los maestros en los últimos años, en materia de interculturalidad en el aula, han sido pocos o que un docente formado en educación intercultural puede transmitir con mayor facilidad a sus alumnos una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad.

CONCLUSIONES

Las evidencias anteriores nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

- Los programas de formación permanente en educación intercultural ofertados en Ceuta no dan respuesta a las necesidades reales de los docentes.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Los programas formativos, en general, cuentan con el descontento de los maestros ceutíes.

- Una oferta formativa efectiva sobre educación intercultural influye significativamente en la motivación del profesorado. De igual forma, afirman que es imprescindible contar con la opinión de los docentes para diseñar la oferta formativa en educación intercultural. Dos consideraciones que están estrechamente relacionadas, ya que si una oferta formativa adecuada puede motivar a los docentes sería mucho más fácil alcanzarla si se tuviese en cuenta su opinión a la hora de diseñarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, E. M., De la Rubia, P., González, E. y Beas, M. B. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 156-171.

Cardona, J. (2008b). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.

Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado (15.04.2017) de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>

Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales. Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93.

Herrera, F. (2005). Inmigración e interculturalidad: atención educativa al alumnado inmigrante. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 53-90). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.

Cardona, J. (2008a). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres.

Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 8-31.



Percepciones de los docentes ceutíes acerca de su preparación profesional ante el reto de la inclusión

- López, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), 32-42.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Mir, M. L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
- OCDE (2015). ¿Quién quiere ser profesor? PISA in Focus, 58. Recuperado (04.10.2016) de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-infocus-n58-esp.pdf?documentId=0901e72b8205b669>
- Ochoa, C., Rodríguez, I. y Villaverde, C. (2005). La inmigración y la interculturalidad en el currículum escolar. En F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa y M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 543-552). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes y Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Unión Europea (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. Diario Oficial de la Unión Europea, C 300/6, de 12 de diciembre. Recuperado (03.10.2016) de <http://eur-lex.europa.eu>



PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO

COLMENERO RUIZ, M^a JESÚS¹, GONZÁLEZ CASTELLANO, NURIA²

Universidad de Jaén, España
¹mjrui@ujaen.es, ²ngc00008@red.ujaen.es

Resumen. Con este trabajo se pretende analizar las percepciones del profesorado universitario de los departamentos de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Jaén, acerca del currículo universitario. Se sigue una metodología descriptiva que utiliza como instrumento de recogida de datos una adaptación del cuestionario denominado “*Diver-Form-Cuestionario*” (Rodríguez, Álvarez y García, 2014). Los resultados revelan que el profesorado universitario es consciente de que se deben de adaptar los elementos curriculares en su proceso de enseñanza, como son los objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación, a las características del alumnado. No obstante, se observa cierta discrepancia entre la teoría y la práctica del profesorado del departamento de Psicología, ya que se constata que no adapta en su proceso didáctico, los objetivos y los contenidos a las características del alumnado.

Palabras clave: inclusión, profesorado, currículo, universidad.





MARCO TEÓRICO

La inclusión en la Universidad hace referencia al acceso de todo el alumnado a las aulas universitarias, sin discriminación o exclusión por falta de recursos, oportunidades o medios que les permitan desarrollar sus competencias (Núñez Mayán, 2017).

La Universidad está llamada a desempeñar un papel decisivo para asegurar el principio de igualdad de oportunidades, a condición de que las diferencias que impiden a determinados colectivos de estudiantes disponer de los recursos disponibles para todos y de tener iguales posibilidades de hacer un uso equivalente de los mismos, sean compensadas con medidas que les faciliten su acceso (Granados, 2000). Se trata de organizar una respuesta educativa acorde a las posibilidades de cada sujeto, partiendo de situaciones lo más normalizadas posibles, desde el punto de vista de la situación educativa y de la propuesta curricular, todo ello desde una concepción de escuela inclusiva, la cual da lugar a la puesta en práctica de nuevos procedimientos organizativos y metodológicos en el centro y en el aula. Estas nuevas formas de organización incluyen grupos cooperativos, la organización modular del espacio y del tiempo para permitir diferentes ambientes de trabajo y el tratamiento globalizador del currículum.

Uno de los retos que se debe afrontar en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y adaptar el conocimiento a las nuevas situaciones, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades a lo largo de toda la vida (Bozu y Canto, 2009). Los docentes han de conseguir una integración de todo su alumnado, llevando a cabo una atención individualizada de las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, teniendo en cuenta que el profesorado, con frecuencia, se ve *“desbordado de forma continuada por una realidad muy compleja y para la que, generalmente, no se cuenta con unos recursos muy adecuados”* (Verdeja, 2018: 229).

Si consideramos que una de las principales barreras del alumnado en el aula es la actitud y la formación del profesorado universitario, siendo este la figura principal de los procesos inclusivos en el aula, es necesario replantear su perfil de competencias hacia un contexto que avanza hacia la inclusión educativa y atención a la diversidad (Mas y Olmos, 2012).

En esta misma línea, encontramos diversos estudios (Ojok y Wormnaes, 2012; Thaver y Lim, 2014) que demuestran la influencia que tiene la actitud y creencias del docente para que se produzca un desarrollo hacia unas prácticas inclusivas. El docente tiene una gran responsabilidad en cuanto a su preparación y formación permanente, ya que se trata de un elemento importante en el proceso de atención a la diversidad; esto supone tener una actitud abierta al cambio, a la innovación, para buscar diversas opciones que le permitan dar respuesta a las necesidades educativas de su alumnado, permitiendo que este pueda desarrollar al máximo sus capacidades; teniendo en cuenta esto podemos progresar hacia una universidad inclusiva (Luque, 2017).



La presencia de alumnos con necesidades educativas en el último tramo del sistema educativo supone un desafío para la Universidad, tradicionalmente volcada en la transmisión de conocimientos científicos-técnicos y de cultura. En España, la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, la garantía de la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles así como que las universidades establezcan los programas de apoyo y recursos necesarios para crear entornos lo más inclusivos posibles.

Cabe señalar también, que una actitud positiva de los alumnos y de los profesores es esencial para crear entornos inclusivos favorables y que generen un cambio de mentalidad hacia el colectivo de las personas con necesidades educativas (Clare y Jeffrey, 2007). Para ello, la atención al estudiante con discapacidad en los estudios superiores debe seguir las mismas pautas que en el resto de niveles educativos contemplados en el sistema educativo español; asimismo, debe tener una dimensión institucional de manera que se impliquen todos los miembros con competencia de la comunidad universitaria (Colmenero y Valle, 2014).

OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue este estudio es el de analizar las percepciones del profesorado universitario acerca de cómo se lleva a cabo la atención a la diversidad en las aulas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje; concretamente el profesorado de los departamentos de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Jaén. En este trabajo, sólo se van a ofrecer los resultados obtenidos de la segunda dimensión del cuestionario, que pretende detectar los procesos educativos inclusivos que lleva a cabo el profesorado en el desarrollo del currículo universitario.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

En esta investigación se ha utilizado un método descriptivo el cual pretende “describir sistemáticamente hechos y características de una población dado un área de interés de forma objetiva y comprobable” (Colás y Buendía, 1992: 177). Para esta investigación hemos adaptado un instrumento denominado “*Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria*” (adaptado de Rodríguez et al., 2014) el cual está dividido en dos dimensiones con 39 ítems, la primera denominada “*Acceso al currículo universitario*” con 16 ítems y, la segunda “*Desarrollo del currículo universitario*” con 23 ítems. Consiste en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1= totalmente en desacuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= de acuerdo y 4= totalmente de acuerdo).

Una vez adaptado el instrumento y, para comprobar que las modificaciones hechas al cuestionario eran válidas y fiables, se procedió a comprobar la fiabilidad y validez del mismo con la intención de conocer si el instrumento finalmente utilizado mide lo que se pretende medir y tiene capacidad para ofrecer información de calidad que





permita emitir juicios razonados sobre la práctica educativa (Moreno, 2011). En primer lugar, se procedió a la validez de contenido mediante el sistema de jueces expertos. Para ello, se invitó a 10 profesores especialistas en el campo de la Didáctica y atención a la diversidad, entre los que había docentes de contrastada experiencia, a los que se les preguntó acerca de la pertinencia de las preguntas, la claridad en el lenguaje, y la valoración global de la respuesta.

A continuación, se determinó el índice de discriminación de los ítems de la escala en donde se aprecian valores muy altos y estables, estando en todos los casos por encima de .84. El estudio de la fiabilidad confirma la alta consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente alfa de Cronbach el valor de .854, lo que indica que la escala diseñada es muy fiable.

Muestra

La población objeto de estudio ha sido la totalidad de la plantilla docente de los departamentos de Pedagogía y Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén que asciende a 24 profesores en el departamento de Pedagogía y 82 profesores en el departamento de Psicología, en total 106 profesores. La muestra a partir de la cual se han establecido las conclusiones del estudio responde a un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Tójar y Matas, 2009) estando formado por todos aquellos docentes que aceptaron participar en la investigación, en el departamento de Pedagogía ($n=23$) y en el departamento de Psicología ($n=74$), por lo que la muestra total asciende a 97 profesores. Dicha muestra preserva el criterio de representatividad, tomando un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 4%.

Tal y como se muestra en la tabla 1, del total de la muestra, un 69.1% lo componen mujeres, mientras que un 30.9% son varones. Sus edades oscilan, en un 23.7% de los casos, docentes con más de 50 años, un 18.6% presentan los intervalos de edad entre 46 y 50 años y entre 41 y 45 años; un 15.5% entre 36 y 40 años, un 17.5% entre 31 y 35 años. Entre el profesorado de menos edad existe un porcentaje importante, concretamente un 5.2% entre 26 y 30 años y, solo un 1.0% de profesores es menor de 25 años; denotándose como el profesorado de menor edad es el que menos presencia tiene. En cuanto a su antigüedad como docente en la Universidad de Jaén, un 26.8% de la muestra afirma llevar trabajando en esta institución entre 1 y 6 años, mientras que un 20.6% posee una experiencia entre 17 y 21 años, un 18.6% entre 7 y 11 años, un 14.4% del profesorado entre 12 y 16 años, un 9.3% entre 22 y 26 años, un 4.1% del profesorado con experiencia de menos de un año y, finalmente, entre 27 y 31 años y más de 32 años, respectivamente, un 3.1%. Por otro lado, el profesorado que ha participado en este estudio ha tenido la oportunidad de trabajar con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, concretamente un 60.8% ha tenido en sus clases entre 1 y 5 alumnos. Cabe destacar que el 57.7% del profesorado, no ha participado en ninguna actividad formativa relacionada con la atención a la diversidad en los últimos cinco años (ver tabla 1).



Percepciones del profesorado universitario sobre la inclusión del alumnado

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Género	Varón	30	30,9
	Mujer	67	69,1
Edad	Menos de 25 años	1	1,0
	Entre 26 y 30 años	5	5,2
	Entre 31 y 35 años	17	17,5
	Entre 36 y 40 años	15	15,5
	Entre 41 y 45 años	18	18,6
	Entre 46 y 50 años	18	18,6
	Más de 50 años	23	23,7
Antigüedad como docente en la Universidad de Jaén	Menos de 1 año	4	4,1
	Entre 1 y 6 años	26	26,8
	Entre 7 y 11 años	18	18,6
	Entre 12 y 16 años	14	14,4
	Entre 17 y 21 años	20	20,6
	Entre 22 y 26 años	9	9,3
	Entre 27 y 31 años	3	3,1
	Más de 32 años	3	3,1
A lo largo de su experiencia como docente, ¿a cuántos alumnos con necesidades educativas especiales ha impartido clase?	Ningún alumno	15	15,5
	Entre 1 y 5 alumnos	59	60,8
	Entre 6 y 10 alumnos	19	19,6
	Entre 11 y 15 alumnos	1	1,0
	Más de 16 alumnos	3	3,1
Indique el número de actividades de formación complementaria (cursos, congresos..) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años	Ninguna actividad	56	57,7
	Entre 1 y 5 actividades de formación complementaria	33	34,0
	Entre 6 y 11 actividades de formación complementaria	4	4,1
	Más de 12 actividades de formación complementaria	4	4,1

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables sociodemográficas





Tras la cumplimentación del cuestionario por la muestra, se ha llevado a cabo el análisis de datos mediante el paquete informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versión 24) al considerarlo un recurso idóneo para esta investigación.

EVIDENCIAS

Con la intención de analizar las actitudes del profesorado universitario, en este caso de los departamentos de Pedagogía y de Psicología de la Universidad de Jaén, se han examinado las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems estudiados de ambos departamentos (Tabla 2). De este modo, los valores de respuesta obtenidos oscilan entre 1 (valor mínimo) y 4 (valor máximo), siendo éstos considerados en el cuestionario como “totalmente en desacuerdo” y “totalmente de acuerdo” respectivamente.

Los resultados obtenidos demuestran cómo los docentes de ambos departamentos están de acuerdo en adaptar los elementos curriculares en función del alumnado. Por un lado, el profesorado del departamento de Pedagogía considera que es necesario, adaptar los objetivos y los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes ($M= 3.23$; $D.T.= .869$) ($M= 3.48$; $D.T.= .665$), incluso el aplicarlo en la práctica diaria es algo con lo que siguen estando de acuerdo ($M= 3.05$; $D.T.= .950$) ($M= 3.05$; $D.T.= .785$). Además, también afirman estar de acuerdo en adaptar las actividades ($M= 3.68$; $D.T.= .477$), y del mismo modo realizan este tipo de modificaciones y adaptaciones en sus actividades para adecuarlas al alumnado ($M= 3.36$; $D.T.= .658$).

Por otro lado, el profesorado del departamento de Psicología, también considera que es necesario adaptar los objetivos y los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes ($M= 2.78$; $D.T.= 1.031$) ($M= 2.93$; $D.T.= .865$), aunque reconocen que el aplicarlo en la práctica diaria es algo con lo que están menos de acuerdo ($M= 2.51$; $D.T.= .949$) ($M= 2.55$; $D.T.= .824$). Sin embargo, afirman estar de acuerdo en adaptar las actividades ($M= 3.31$; $D.T.= .685$), y del mismo modo realizan este tipo de modificaciones y adaptaciones en sus actividades para adecuarlas al alumnado ($M= 2.80$; $D.T.= .821$).

Asimismo, ambos departamentos están de acuerdo en considerar que el docente debe adaptar los materiales empleados a las características de los estudiantes (Pedagogía $M= 3.68$; $D.T.= .477$) (Psicología $M= 3.52$; $D.T.= .648$), algo que no se queda en la teoría sino que lo llevan a cabo en su proceso de enseñanza (Pedagogía $M= 3.55$; $D.T.= .671$) (Psicología $M= 3.18$; $D.T.= .775$), de tal forma que sus materiales impresos y audiovisuales están adaptados a las peculiaridades de su alumnado (Pedagogía $M= 3.05$; $D.T.= .921$) (Psicología $M= 2.78$; $D.T.= .886$).

En cuanto a la metodología, la actitud es positiva en ambos departamentos ya que manifiestan la importancia de adaptarla a las características del alumnado (Pedagogía $M= 3.68$; $D.T.= .568$) (Psicología $M= 3.27$; $D.T.= .727$); hecho que se demuestra en su proceso didáctico pues realizan modificaciones (ejemplificaciones, uso de apoyos



Percepciones del profesorado universitario sobre la inclusión del alumnado

visuales, secuenciación de tareas, etc.) (Pedagogía M= 3.45; D.T.= .739) (Psicología M= 3.08; D.T.= .829).

En función de los resultados, en ambos departamentos se observa que existe consenso sobre la necesidad de adaptar el sistema de evaluación, pues consideran que se debe adaptar la evaluación (Pedagogía M= 3.55; D.T.= .596) (Psicología M= 3.20; D.T.= .936); adaptación que los profesores encuestados declaran llevar a cabo en los instrumentos de evaluación (Pedagogía M= 3.32; D.T.= .716) (Psicología M= 3.33; D.T.= .712), ampliando el tiempo para la realización de los exámenes y entregando las diferentes pruebas que componen el sistema de evaluación (Pedagogía M= 3.43; D.T.= .926) (Psicología M= 3.51; D.T.= .784).

En cuanto a las tutorías personalizadas para complementar la actividad en el aula, los profesores de este trabajo declaran llevarlas a cabo (Pedagogía M= 3.77; D.T.= .528) (Psicología M= 3.60; D.T.= .664), aunque reconocen que el alumnado no asiste con demasiada regularidad a las mismas (Pedagogía M= 2.84; D.T.= 1.068) (Psicología M= 2.36; D.T.= .964).

El profesorado es consciente de la dificultad que les supone a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo el desarrollar la parte práctica de algunas materias, por ejemplo, las prácticas de los laboratorios, clínicas... (Pedagogía M= 2.57; D.T.= .926) (Psicología M= 2.77; D.T.= .890), por ello realizan modificaciones en este elemento curricular para adaptarlas a las características de los estudiantes (Pedagogía M= 3.36; D.T.= .727) (Psicología M= 2.94; D.T.= .729). Sin embargo, no existe mucho consenso al afirmar que los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas académicos que el resto de compañeros (Pedagogía M= 2.90; D.T.= 1,119) (Psicología M= 2.58; D.T.= .981) (ver tabla 2).

	MÍN	MÁX	PEDAGOGÍA		PSICOLOGÍA	
			MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
El profesorado debe adaptar los objetivos de las asignaturas a las características de los estudiantes	1	4	3,23	,869	2,78	1,031
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones y/o supresiones de objetivos en los programas de las asignaturas para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	3,05	,950	2,51	,949





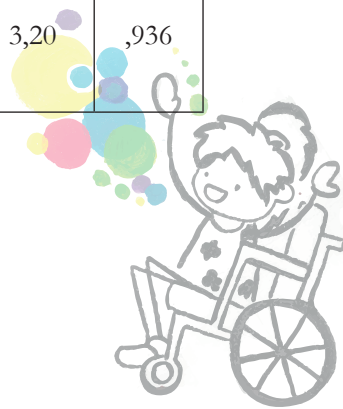
Liderando investigación y prácticas inclusivas

El profesorado debe adaptar los contenidos de las asignaturas a las características de los estudiantes	1	4	3,48	,665	2,93	,865
Yo, como profesor/a de la Universidad, realizo modificaciones y/o supresiones de contenidos en las asignaturas para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	3,05	,785	2,55	,824
El profesorado debe adaptar las actividades a las características de los estudiantes	1	4	3,68	,477	3,31	,685
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones y/o supresiones en las actividades a desarrollar en las asignaturas para adaptarlas a las características de los estudiantes	1	4	3,36	,658	2,80	,821
El profesorado debe adaptar los materiales empleados en las actividades a las características de los estudiantes	1	4	3,68	,477	3,52	,648
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones y/o supresiones en los materiales empleados en las actividades para adaptarlos a las características de los estudiantes	1	4	3,55	,671	3,18	,775



Percepciones del profesorado universitario sobre la inclusión del alumnado

Los materiales impresos y audiovisuales empleados en mi clase están adaptados a las características de los estudiantes con discapacidad	1	4	3,05	,921	2,78	,886
El profesorado debe adaptar la metodología empleada en las clases para adaptarla a las características de los estudiantes	1	4	3,68	,568	3,27	,727
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones en la metodología para adaptarla a las características de los estudiantes (ejemplificaciones, uso de apoyos visuales, secuenciación de tareas, etc.)	1	4	3,45	,739	3,08	,829
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo tutorías personalizadas que permitan complementar la actividad en el aula	1	4	3,77	,528	3,60	,664
Los estudiantes con discapacidad acuden a las tutorías que tengo asignadas frecuentemente	1	4	2,84	1,068	2,36	,964
El profesorado debe adaptar la evaluación a las características de los estudiantes	1	4	3,55	,596	3,20	,936





Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones en los instrumentos de evaluación para adaptarlos a las características de los estudiantes	2	4	3,32	,716	3,33	,712
A los estudiantes con discapacidad les amplio el tiempo para realizar los exámenes y elaborar/ entregar las diferentes pruebas que componen el sistema de evaluación	1	4	3,43	,926	3,51	,784
Creo que los alumnos con dificultad tendrán más dificultades para desarrollar la parte práctica de algunas asignaturas (laboratorios, clínicas, externas a la universidad, etc.) que el resto de compañeros	1	4	2,57	,926	2,77	,890
Yo, como profesor/a de la Universidad realizo modificaciones en las prácticas para adaptarlas a las características de los estudiantes	1	4	3,36	,727	2,94	,729
En mi clase, los estudiantes con discapacidad encuentran los mismos problemas académicos que el resto de compañeros	1	4	2,90	1,119	2,58	,981

Tabla 2. Resultados del análisis descriptivo (media y desviación típica)

CONCLUSIONES

Como podemos observar, no solo se necesitan recursos que hagan referencia a los aspectos materiales, sino también aquellos aspectos más relacionados con la propia filosofía del centro y de su personal, para responder de forma adecuada a las necesidades educativas de los alumnos (Pérez, Alegre, Rodríguez, Márquez y de la Rosa, 2016).



El profesorado juega un papel clave en este proceso cuando la diversidad se aprovecha como fuente de aprendizaje (Allan, 2011). En este contexto, se hace necesario prestar mayor atención a las funciones de la orientación en el profesorado universitario, por cuanto puede mejorar el rol profesional de los docentes así como favorecer la inclusión de los estudiantes tal y como avalan otros estudios (Luque Parra y Luque Rojas, 2010; Suriá Martínez, 2012).

Entendemos que para conseguir una educación inclusiva y dar respuesta a la diversidad, es necesario muchos cambios, pero hay que reconocer que la educación se trata de un derecho propio de las personas (Echeita, 2013).

Consideramos que la formación a la diversidad es muy importante en la práctica docente; el docente se tiene que sentir preparado tanto por los conocimientos adquiridos, como por la mejora en su capacidad para ser docente, así como la sensibilidad hacia la diversidad (Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, J. (2011). Responsibility competent: Teaching, ethics and diversity. *Policy futures in Education*, 9(1), 152-159.
- Bozu, Z., y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Clore, G.L. y Jeffrey, K.M. (2007). Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled personal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(1), 105-111.
- Colás, M^a P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colmenero, M^a J. y Valle, R.E. (2014). Respuesta de las universidades españolas a la atención a la diversidad: estudio de caso de la universidad de Jaén y de León. En L. Ortiz y A. Luque (Coords.) (2014): *Nuevas perspectivas de la intervención social y educativa con grupos vulnerables* (241-262). Madrid: CNAE.
- Colmenero, M^a.J., Pantoja, A., y Pegalajar, M^a.C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 101-120.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.





Granados, A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad?. En V. Salmeron y V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 143-148.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 13 de abril de 2007).

Luque Espinoza de los Monteros, M.P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58.

Luque Parra, D.J., y Luque Rojas, M.J. (2010). Acción tutorial y discapacidad: sugerencias de trabajo en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 633-642.

Mas Torelló, O., y Olmos Rueda, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.

Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 130-144.

Núñez Mayán, M.T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 13-30.

Ojok, P. y Wormnaes, S. (2012). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021.

Palomares, A. (1998). Un profesor para atender a la diversidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 13, 283-294.

Pérez Jorge, D., Alegre de la Rosa, O.M^a., Rodríguez-Jiménez, M^a.C., Máquez Domínguez, Y. y de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12 (7), 64-81.

Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E., y García-Ruiz, Rosa. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes Student diversity at university: the value of attitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), 44-61.

Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.



- Thaver, T. y Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052.
- Tójar, J.C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 129-154). Madrid: EOS.
- Verdeja, M. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias pedagógicas* 31, 227-252.



PROGRAMA DE APOYOS INDIVIDUALIZADOS: UN PUENTE ENTRE LA UPV/EHU Y ASPACE-GIPUZKOA

CRUZ IGLESIAS, ESTHER¹, BARRERO GAMINO, VÍCTOR MANUEL², SANTÍN BARRERO, BORJA³, MENDIGUTXIA GASTIASORO, JUAN MARTÍN⁴

¹Universidad del País Vasco UPV/EHU, España
esther.cruz@ehu.eus

²Universidad del País Vasco UPV/EHU, España
victormanuel.barrero@ehu.eus

³ASPACE-Gipuzkoa Servicio de Adultos, España
voluntariado@aspacegi.org

⁴ASPACE-Gipuzkoa Servicio de Adultos, España
juanmendigutxia@gmail.com

Resumen. El proyecto que se presenta a continuación partió de un convenio de colaboración entre la Universidad del País Vasco UPV/EHU y la Asociación Guipuzcoana de Ayuda a la Parálisis Cerebral ASPACE, en el que participaban: Estudiantes universitarios de la Universidad del País Vasco, personas adultas usuarias de los servicios (principalmente de vivienda) de Aspace Guipúzcoa, y los impulsores del proyecto, José Ramón Orcasitas y Javier García. A partir del 2013 un grupo de seis personas, usuarias de los servicios de ASPACE y veteranas en la participación como beneficiarios del programa, dan un paso adelante, y se convierten en apoyo de sus compañeros, sumándose al grupo de apoyo de la Universidad. El programa de apoyos de ASPACE trataba y trata de dar voz, en contextos ordinarios, a personas con parálisis cerebral. En esta comunicación contamos la experiencia y los beneficios de la misma tanto en el alumnado como en los usuarios del servicio de ASPACE.

Palabras clave: calidad de vida, competencias profesionales, discapacidad e inclusión





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Este proyecto de colaboración, en un primer momento, constaba de una única línea de trabajo que trataba, a través de estudiantes universitarios, dar voz, en contextos ordinarios, a personas con parálisis cerebral. De esta manera, la práctica se organizaba, y se organiza actualmente, en un acompañamiento semanal de unas 4 horas permitiendo a los usuarios de Aspace acceder a los distintos espacios sociales cotidianos, desde tomar un café hasta comprarse unos zapatos. A su vez, desde que empezó el proyecto, se realiza un seminario en la universidad que permite un seguimiento y un aprendizaje a través de las reflexiones individuales y de grupo. Estos estudiantes debían y deben, incluso a día de hoy, comprometerse con el programa, ya que dependiendo de su intervención, variarán los resultados del programa y la calidad de vida de las personas que participan en este.

A partir del 2013 un grupo de seis personas, usuarias de los servicios de ASPACE y veteranas en la participación como beneficiarios del programa, dan un paso adelante, y se convierten en apoyo de sus compañeros, sumándose al grupo de apoyo de la Universidad. Por problemas de espacios en la facultad, este nuevo grupo de coordinación, se reúne en la propia entidad de ASPACE Gipuzkoa, junto con dos personas más que se encargan de la gestión y coordinación de este nuevo grupo.

Por tanto, la persona que existía de enlace en los inicios del programa entre los impulsores del proyecto y el grupo de apoyos, adquiere una nueva función: coordinar a los nuevos apoyos de ASPACE y trasladar la información tanto de los grupos de apoyo como la de las reuniones del nuevo grupo de coordinación a las reuniones de coordinación de la facultad. En esta tarea es ayudado por una persona que facilita la tarea de coordinación y además ejerce de secretaria del grupo. Estas dos personas, a su vez, dan apoyo a usuarios de Aspace y asisten al seminario de coordinación de la facultad para su formación.

En este sentido nace un segundo equipo de coordinación en el programa: Equipo de coordinación de las personas usuarias de apoyo que coordina el desarrollo del programa con sus compañeros y se conecta e informa a los servicios de vivienda.

OBJETIVOS

Este programa pretende:

a) De cara al alumnado de la UPV/EHU:

- Ampliar la formación universitaria a través de la participación en una experiencia vivencial de apoyo a otro en dificultad y del análisis en grupo sobre la práctica desarrollada.



Programa de apoyos individualizados: un puente entre la UPV/EHU y Aspace-Gipuzkoa

- Se trata de lograr entender el porqué de las acciones, reflexionando acerca de cómo hacer las cosas y qué resultados conllevan éstas en los otros.
 - Es un aprendizaje real compartido, ya que no sólo se colabora en la auto-realización de las personas adultas de Aspace, si no que se amplía la formación a través de un proceso de reflexión compartido.
- b) De cara a las personas adultas usuarias de ASPACE:
- Aprender estrategias de autonomía, que permitan valorar y decidir la propia trayectoria vital.
 - Este programa, da la oportunidad de poder tener experiencias de vida normal reales fuera de la institución ASPACE.
 - Es un servicio que permite y facilita la creación de nuevas relaciones con personas de diferentes contextos sociales.
 - Es un servicio que ofrece un aprendizaje de habilidades y estrategias de comunicación, que está facilitando la creación de vínculos a largo plazo y nuevas amistades.
 - Ofrece una bonita manera de compartir vida, tiempo y experiencias nuevas entre todos los compañeros.
 - Ofrece la libertad de poner en marcha aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, desarrollando bagaje competencial.
 - Mejora las vidas y ofrece nuevas oportunidades, ya que permite conseguir más autonomía y enseña a descubrir las capacidades de cada uno.
 - Permite ser partícipes de espacios sociales inclusivos. En realidad, ofrece la oportunidad, a través de la presencia en contextos de vida social comunes, provocar cambios en las miradas, en las acciones y en las formas de entender la existencia de una diversidad más amplia de personas en la sociedad.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El programa funciona de la siguiente manera:

- Desde ASPACE, se presentan al programa, un grupo de usuarios adultos de la entidad para recibir apoyo a lo largo de cada semana de un mismo estudiante de la universidad.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Por otro lado, desde la universidad del País Vasco, se propone a los distintos estudiantes, participar en el programa, creando un grupo de jóvenes interesados en conocer e intervenir en el mundo de la discapacidad.
- Cuando ambos grupos están consensuados y organizados, los responsables del proyecto, actualmente Esther Cruz y Borja Santin herederos de un gran legado por parte de los impulsores del proyecto José Ramón Orcasitas y Javier García, adjudican, en función de las personalidades de los miembros de los grupos y sus intereses, un estudiante universitario con una persona procedente de ASPACE, para iniciar su programa de apoyo
- Una vez consensuadas, las parejas de trabajo, se organiza un seminario semanal, en la Universidad, en la que estudiantes, responsables de proyecto y compañeros de ASPACE analizan las diferentes prácticas e intervenciones en las distintas parejas de trabajo. En estos seminarios, la participación y la reflexión se utilizan como herramientas de evaluación y seguimiento de la calidad del programa y el desarrollo de los aprendizajes de todas las personas que participan en el proyecto.

Se trata, en realidad, de permitir tanto a la sociedad como a los colectivos, hasta entonces, más excluidos de la misma, trabajar de manera conjunta en un proyecto de conocimiento, participación, aceptación e inclusión de colectivos menos favorecidos e contextos ordinarios y desconocidos, para mejorar tanto el desarrollo personal de las personas con parálisis cerebral como el de los jóvenes universitarios. Es también, en mi opinión, una forma interesante de acercar a los distintos colectivos, hasta ahora completamente desconocidos, y aprender a través de mutuos apoyos los unos de los otros.

La nueva línea de trabajo, trata de completar todo este proyecto, dando mayor voz y protagonismo a las personas con parálisis cerebral.

Hasta el año 2013, los seminarios que se realizaban en la Universidad, tenían, únicamente en cuenta, la reflexión de las intervenciones y las prácticas de los estudiantes en relación a sus parejas de trabajo. Como hemos comentado antes, el sentido de esta reflexión tenían su por qué, ya que se trataba de que los jóvenes estudiantes, pudieran reflexionar y comentar sus experiencias prácticas en un grupo de trabajo que le escuchará y propondría una reflexión conjunta acerca de sus intervenciones. De esta manera, se realizaba también, un seguimiento del proyecto y de los aprendizajes de las distintas parejas de trabajo pero quizás, existía un vacío en cuanto a la participación de las propias personas usuarias del programa.

Como se trata de un programa, que permita dar voz, a las personas con parálisis cerebral, desde el año 2013, se ha propuesto en marcha una nueva línea de trabajo, para que desde la propia entidad, exista también una reflexión de sus aprendizajes y



un seguimiento de la calidad y resultados del programa, por parte de los usuarios de ASPACE.

Se trata de crear un grupo de personas procedentes de la entidad, que ya hayan participado como usuarios del programa en años anteriores y que ejerzan la responsabilidad de coordinar y hacer un seguimiento de las distintas parejas formadas entre los compañeros de su centro y sus apoyos, estudiantes de la universidad.

En realidad, se ha generado un grupo de siete personas, usuarios de centros de día de la entidad, que a través de seminarios, como hacen los universitarios en la universidad, que permite comentar y reflexionar acerca de las dificultades, progresos, opiniones, valoraciones etcétera, de los compañeros de centro, que participan en el programa de apoyos de la universidad. Además de las reuniones del propio grupo de coordinadores, los distintos miembros de equipo se reúnen semanalmente con sus compañeros de centro, para valorar y reflexionar acerca de la intervención por parte de sus apoyos.

En este sentido, esta nueva línea de trabajo, amplía la igualdad entre todos los componentes del programa, y la participación equitativa. La valoración del programa y de todo el resto de competencias y aprendizajes de cada participante del proyecto, queda recogida, reflexionada y consensuada entre todos los colectivos. Esta forma organizativa, y en definitiva, este proyecto, permite crear vínculos de igualdad entre las personas y reconoce un estatus social del colectivo con discapacidad ante las nuevas generaciones de la sociedad, que en nuestra opinión, son con las que tenemos que trabajar.

EVIDENCIAS

En lo que se refiere a las evidencias del programa, por un lado, tenemos el documento elaborado por los usuarios de Aspace en colaboración con los coordinadores del servicio de apoyos donde apuntan los efectos que han tenido en ellos mismos y en sus compañeros:

A) Efectos en nosotros:

Hemos aprendido a...

- *Demostrarnos a confiar en nosotros mismos y ganar mayor seguridad.*
- *Sentirnos parte de un grupo. Hemos adquirido sentimientos de pertenencia a diversos grupos de iguales ajenos a nuestro grupo inicial de referencia.*
- *Adquirir responsabilidades teniendo en cuenta al "otro".*
- *Ajustarnos, apoyarnos, en realidad, hemos aprendido a garantizar nuestros derechos.*





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- *Tener iniciativa propia, en función de lo que consideramos oportuno, nos apetece, nos importa, nos motiva...*
- *Mejorar nuestra calidad de vida, teniendo en cuenta nuestras ilusiones, nuestras motivaciones, aspiraciones...*
- *que un grupo cualquiera quiera acompañarnos y salir con nosotros, distanciándonos de los prejuicios y del miedo a lo desconocido.*
- *Resolver conflictos, manteniendo sobre todo el respeto por las características de cada uno.*
- *Valorarnos y respetarnos a pesar de nuestras posibles equivocaciones.*
- *Ser capaces de organizar y gestionar un grupo de iguales.*
- *Escuchar a la gente y reflexionar sobre diversas acciones.*
- *Trabajar en grupo, valorando la diversidad del entorno y grupo de trabajo.*
- *Coordinar, regular y equilibrar las relaciones personales y profesionales.*
- *Adquirir responsabilidades y roles sociales, personales y profesionales diferentes a los ejercidos hasta entonces.*
- *Asimilar las posibles críticas constructivas.*
- *Situarnos en el lugar del otro, en realidad, ser más empáticos.*
- *Regular nuestras emociones y nuestros sentimientos de distintas maneras.*
- *Valorar nuestro trabajo, reconociendo que lo hacemos bien y tiene efectos positivos en nuestro entorno y en nosotros mismos.*
- *Adquirir mayor autonomía y mayor capacidad de decisión. Sabemos qué es lo que queremos, por qué lo queremos y para qué.*
- *Aprender a mirar y observar para resaltar lo bonito del otro, sus fortalezas y sus capacidades.*

Efectos en nuestros compañeros:

¿Qué os está proporcionando el programa?

- *“Cada vez hay más compañeros que solicitan este servicio”.*



- “Nos está dando la posibilidad de salir en nuestro tiempo libre con gente fuera
- de ASPACE”.

Por otro lado desde el equipo de alumnado de la universidad se destacan los siguientes aprendizajes:

1. Nos acerca a una realidad *tanto profesional como social, permitiéndonos un aprendizaje significativo de cara a competencias laborales.*
2. *Aprendemos a realizar un acompañamiento personal y colectivo, así como a facilitar un acceso a la vida en sociedad, desde lo cotidiano.*
3. *Dar valor... resaltar lo positivo... es decir, realizar una devolución positiva de la otra persona, que favorece el empoderamiento y define aquellas conductas beneficiosas para la persona.*
4. *Gracias a los seminarios podemos construir un discurso profesional que nos permite describir mejor las prácticas que realizamos, a la par que nos crea un bagaje profesional de cara a nuestro futuro.*
5. *Por otro lado podemos centrar la mirada en los aspectos relevantes, tanto a la hora de realizar la práctica como en saber recoger y definir los aspectos importantes de la misma.*



Por último, tenemos el video que ha realizado el alumnado explicando el programa de apoyos y que sirve de presentación cuando se plantea en el alumnado la necesidad de buscar apoyos.

CONCLUSIONES

Este proyecto siempre ha apostado por dar voz y facilitar el acceso al mundo social a aquellas personas institucionalizadas, que de otra manera ven sus posibilidades y su participación social mermada, situándose en muchas ocasiones en una aceptación inexpresiva de su rutina diaria. De esta forma los alumnos de la universidad han demostrado de manera hábil cómo una buena acción pedagógica traducida en un acompañamiento comprometido ha servido para lograr, además de que las personas usuarias puedan participar en el mundo social de forma natural, que estas personas usuarias cambien el rol social de “pasivo” a “activo”. Es decir, pasar de pedir, a dar





apoyo a otros usuarios. Sin duda este ha sido uno de los mayores cambios sociales que se ha producido en las personas que participan en este proyecto desde hace varios años.

En definitiva, pensamos que este proyecto es útil para los estudiantes de la universidad porque permite crear un ambiente de trabajo pedagógico amortiguado, a la vez que sienta las bases necesarias para una futura práctica laboral adecuada. Pero más importante es, aún si cabe, las posibilidades que se amplían en las personas institucionalizadas: desde una mayor participación social, hasta un claro empoderamiento personal, que logra que dichas personas adquieran más voz en el mundo, y concretamente en su propia institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diputación Foral de Gipuzkoa. (2015). Modelo de atención a personas con discapacidad y a personas con trastorno mental. Ordenación de la red foral de servicios de alojamiento, de día y ocupacionales en Gipuzkoa. Recuperado (09.09.2017) <http://www.behagi.eus/files/informes/modelo-de-atencion-a-discapacidad-y-trastorno-mental.pdf>

Higher Education Quality Committee, HEQC. (2006). *A Good Practice Guide and Self-evaluation Instruments for Managing the Quality of Service-Learning*. Pretoria: The Council on Higher Education, CHE.

Plater, W. M. (2004). Civic Engagement, Service-Learning, and International Leadership. En M. Langseth, & W. Plater, *Public Work and the Academy. An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning* (pp. 1-22). Bolton: Anker Publishing Company.

Puig, M.P., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Tapia, M. N. (2007). El aprendizaje – servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En *Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y Servicio Solidario en las organizaciones de la sociedad civil*. Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado (08.05.2006) <http://www.documentacion.edex.es/docs/1304FILapr.pdf>.

Verdugo, M.A. (Dir.) (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó



PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

AGUILAR PARRA, JOSÉ MANUEL

Universidad de Almería, España
e-mail: jmaguilar@ual.es

Resumen. Hoy en día, nuestro país tiene como meta la formación de profesionales encargados de la educación y la intervención educativa de personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Una de estas necesidades son los trastornos del desarrollo, más concretamente, los trastornos del espectro autista. Dentro de esta NEAE, el síndrome de asperger es una de las necesidades educativas especiales que encontramos en nuestras aulas. Para solventar dichas dificultades, será oportuno ofrecer una respuesta educativa diferenciada y ajustada a sus necesidades mediante programas de intervención que se trabajen en estas personas los déficits relacionados con las funciones ejecutivas, la coherencia central y la representación interna de los estados mentales tanto propios como de los demás. Por ello, a través de esta comunicación, se pretende recoger algunos de los programas destinados al trabajo con el alumnado con síndrome de asperger presente en nuestras aulas. Para el desarrollo de este trabajo, se ha procedido a realizar una revisión teórica en diferentes bases de datos (Scopus, Google Scholar) utilizando los descriptores: programas, educación, asperger y en inglés: programs, education, asperger. Los programas empleados trabajan las diferentes áreas que presentan carencias en el alumnado con síndrome de asperger, por lo que lo ideal es que los miembros de la comunidad educativa conozcan estos programas y los apliquen en el caso de contar con uno de estos alumnos en sus aulas para favorecer un normal desarrollo y la consecución de las competencias establecidas.

Palabras clave: asperger, neae, inclusión, programas educativos, trastornos del desarrollo.





INTRODUCCIÓN

Hoy en día, nuestro país tiene como meta la formación de profesionales encargados de la educación y la intervención educativa de personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Una de estas necesidades son los trastornos del desarrollo, más concretamente, los trastornos del espectro autista. Dentro de esta NEAE, el síndrome de asperger es una de las necesidades educativas especiales que encontramos en nuestras aulas. Ramírez (2011) señala que aunque no se encuentra demasiado divulgado, en los últimos años, el número de estudios, publicaciones y monográficos sobre el Síndrome de Asperger ha aumentado, mostrando avances significativos en su investigación para dar respuesta a este tipo de alumnado interviniendo, de manera educativa y terapéutica, desde el primer momento en el cual se detectan sus necesidades en los ámbitos escolar, administrativo y familiar.

Coto (2013) señala que la Organización Mundial de la Salud define el concepto de Síndrome de Asperger como un “Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) de carácter crónico y severo, que implica la alteración cualitativa del desarrollo social y comunicativo e intereses restringidos y estereotipados producto de la rigidez mental y comportamental”. Actualmente, el Síndrome de Asperger se encuentra encuadrado dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Generalmente, las personas con Síndrome de Asperger presentan unas determinadas dificultades en común así como alteraciones en los patrones del lenguaje verbal y no verbal, intereses restringidos, inflexibilidad cognitiva, escasa interacción social y dificultades tanto en el entendimiento de conceptos abstractos como en las funciones ejecutivas, aunque éstas se manifiestan de manera diferente en cada individuo (Ramírez, 2011).

Para solventar dichas dificultades, será oportuno ofrecer una respuesta educativa diferenciada y ajustada a sus necesidades mediante programas de intervención que se trabajen en estas personas los déficits relacionados con las funciones ejecutivas, la coherencia central y la representación interna de los estados mentales tanto propios como de los demás. Dicha intervención queda justificada por Ramírez (2011), la cual señala que el alumnado con Síndrome de Asperger necesita un programa de intervención adaptado a sus características específicas donde se le permita alcanzar éxitos constantemente y que se le enseñe que el cumplimiento de las reglas conlleva un refuerzo positivo. De esta manera, el programa motiva al alumno/a a ser productivo y esto conlleva a un aumento de su autoestima y una disminución de su estrés.

Por tanto, es pertinente señalar que los alumnos/as con Síndrome de Asperger precisan de adaptaciones adecuadas para que optimicen su desarrollo y aprendizaje, conociendo sus características y necesidades educativas especiales para que se diseñen programas que potencien sus capacidades y contrarresten los problemas que pudiesen surgir derivados del Síndrome de Asperger.



Por las razones anteriormente expuestas, queda ampliamente justificada la necesidad de aplicar programas para dar una correcta respuesta educativa a los alumnos/as con Síndrome de Asperger. Por ello, a través de esta comunicación, se pretende recoger algunos de los programas destinados al trabajo con el alumnado con síndrome de asperger presente en nuestras aulas.

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de algunos de los programas que se han implementado en las aulas con alumnado con síndrome de asperger.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para el desarrollo de este trabajo, se ha procedido a realizar una revisión teórica en diferentes bases de datos (Scopus, Google Scholar) utilizando los descriptores: programas, educación, asperger y en inglés: programs, education, asperger. A continuación se recogen algunos de los estudios

Por una parte, en relación a investigaciones recogidas en artículos, cuyo diseño de investigación ha sido pretest/postest evaluando las variables antes y después de la intervención, se han revisado muchas de ellas y cabe destacar:

Portman y Semrud-Clikeman (2011), presentan un programa que se describe en su artículo “Una intervención basada en la competencia social para al alumnado con autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger: un estudio piloto”.

Radley, O’Handley, Ness, Ford, Battaglia, McHugh y McLemore (2014), muestran en su artículo “Promover el uso de habilidades sociales y la generalización en los niños con Trastorno del Espectro Autista (T.E.A.)” un programa basado en la enseñanza de habilidades sociales llamado “Superhéroes”.

Stichter, O’Connor, Herzog, Lierheimer y McGhee (2011), presentan en su artículo de investigación “Intervención en la competencia social en alumnos de educación primaria con síndrome de asperger y autismo de alto funcionamiento” un programa basado en la competencia social.

Campbell y Tincani (2011) muestran en su artículo “La estrategia de la tarjeta de alimentación: Intervención Fuerza-Base para promover habilidades sociales en niños con T.E.A “la descripción y aplicación de la “tarjeta de alimentación” a estudiantes con síndrome de asperger. Dicha tarjeta de alimentación se aplicó teniendo en cuenta lo prescrito por Gagnon (2001).

Lerner, Mikami y Levine (2011) en su artículo “Intervención afectivo-relacional socio-dramático para adolescentes con síndrome de asperger y autismo de alto funcionamiento: Estudio piloto” expone la aplicación de dicha intervención, la





cual se caracteriza por adaptar las actividades a la práctica en vivo de ellas en contextos reales, a un conjunto de alumnos/as con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento.

Ojea y Diéguez (2011) en su artículo “Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales (PDHS) aplicado a estudiantes con Síndrome de Asperger” muestran el resultado de la aplicación de dicho programa, en el cual se han observado mejoras en la competencia social de este alumnado.

Beaumont y Sofronoff (2008) en su artículo “Una intervención en habilidades sociales de varios componentes para los niños con síndrome de asperger: Programa de Entrenamiento Detective Junior” exponen los resultados de la aplicación de dicho programa, el cual consta de juegos de ordenador, sesiones de alumnos/s en grupos pequeños e información para padres y docentes.

Castorina y Negri (2010) en su artículo “La Inclusión de Hermanos en Grupos de Entrenamiento en Habilidades Sociales para niños con Síndrome de Asperger” presentan un programa de habilidades sociales, el cual ha sido aplicado y los resultados indican que los alumnos obtienen mejoras en la competencia social pero la inclusión de un hermano en el programa no influye.

Sofronoff, Attwood y Hinton (2005) en su artículo “Un ensayo controlado aleatorio de una intervención de Terapia Cognitiva Conductual (TCC) para la ansiedad en niños con Síndrome de Asperger” muestran una terapia cognitiva conductual, la cual ha sido aplicada y en dicho estudio, se expone que la aplicación de esta terapia conlleva una mejora de la ansiedad en el alumnado con Síndrome de Asperger.

Rajendram y Mitchell (2000) en su artículo “Interacción mediada en el Síndrome de Asperger: el Programa Diálogo de la Burbuja” muestra la descripción y aplicación de dicho programa, el cual expone que los sujetos sometidos a este programa obtuvieron buenos resultados en la función ejecutiva.

Wentz, Nydén y Krevers (2012) en su artículo “Desarrollo de un soporte y un modelo basado en coaching a través de internet para los alumnos que presentan T.E.A. o T.D.A.H “se muestra la descripción y aplicación de un programa basado en el modelo coaching para trabajar la autoestima en niños con Síndrome de Asperger.

Kern, Ashbaugh, Koegel, y Detar (2013) en su artículo “Incremento de la socialización en adultos con Síndrome de Asperger” exponen la aplicación de un programa basado en la competencia social en personas con Síndrome de Asperger durante 33 semanas.

Pourre, Aubert, Andanson y Raynaud (2012) en su artículo “SociaBillyQuizz, un juego para el entrenamiento de habilidades sociales en niños y adolescentes: un



estudio exploratorio” muestra un programa, el cual está compuesto por 26 sesiones, basado en la competencia social para niños con Síndrome de Asperger.

García-Cuevas y Hernández (2016) realizaron un trabajo con el fin de orientar a los docentes que trabajan por la inclusión del alumnado con TEA acerca de algunas estrategias educativas de carácter cooperativo para que la intervención educativa con estos niños/as sea satisfactoria. Realizaron un análisis de necesidades para diseñar un plan de apoyo dirigido a favorecer la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.

García, Garrote y Jiménez (2016) realizaron una revisión bibliográfica detallada sobre el uso de las aplicaciones y el autismo. Recogen treinta y cinco aplicaciones con las que trabajar diferentes aspectos con niños autistas. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen a los usuarios diferentes beneficios como la estimulación de los sentidos y el desarrollo de habilidades que le ayuden a la integración, mejorando sus habilidades sociales para lograr una mejor relación con sus iguales. Posteriormente Terrazas, Sánchez-Herrera, Becerra (2017) en esta misma línea señalan que la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacen que cada vez aparezcan más recursos adaptados a las personas con TEA con el objetivo de mejorar prácticamente cualquier área del desarrollo y de sus competencias básicas. En su trabajo recopilaron una serie de programas que favorecen el aprendizaje de las personas con TEA mediante las TIC, realizando una clasificación de ellos en función de su finalidad.

Por otra parte, en relación a los programas que se están llevando a cabo en las diferentes comunidades autónomas, a través de la Federación Asperger España (en adelante FAE), cabe resaltar los siguientes:

Actualmente, la Asociación de Asperger de Castilla y León (AACYL) está llevando a cabo el programa “AFIVE” el cual se puede definir como una herramienta para facilitar el acceso al mundo laboral de las personas con Síndrome de Asperger. Concretamente, este programa se desarrolla en Salamanca.

La FAE, en el curso 2014-2015, ofrece un programa titulado “Programa de apoyo de para personas adultas con necesidades educativas especiales en el ámbito laboral y educativo” para personas con Síndrome de Asperger.

También, la FAE ofrece un “Programa de atención integral a personas con Síndrome de Asperger y a sus familias”, en el cual se tiene por objetivo ofrecer una respuesta integral desde un enfoque multidisciplinar sobre el Síndrome de Asperger a personas de los ámbitos de la salud, educación, ocio y mundo laboral. Además de mejorar la prevención, detección y atención temprana en el Síndrome de Asperger.

Por último, Día-Sibaja, Jiménez-Vallecillo, Carmona, Trujillo y Martínez-Serna (2007) exponen a través de la página web de la FAE un programa titulado “Vive el teatro” para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima.





CONCLUSIONES

Toda la comunidad educativa tenemos un deber moral y legal que se corresponde con atender a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con asperger en las aulas. Por ello, es necesario conocer algunos programas que permitan conseguir las capacidades y competencias correspondientes adecuando y adaptando el material, las estrategias, las actividades, etc. a las características y necesidades de este alumnado. Es fundamental conocer las áreas que se encuentran poco desarrolladas en este colectivo y estimularlas a través de los diferentes programas que han demostrado su eficacia de forma empírica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AACYL (Asociación de Asperger de Castilla y León). (s.f.). Programa AFIVE: apoyo para el acceso al mundo del empleo para personas con Síndrome de Asperger. Recuperado de: goo.gl/chbFQM
- Beaumont, R. y Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (7), 743-753.
- Campbell, A. y Tincani, M. (2011). The Power Card Strategy: Strength-Based Intervention to Increase Direction Following of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13 (4), 240-249.
- Castorina, L. y Negri, L. (2010). The Inclusion of Siblings in Social Skills Training Groups for Boys with Asperger Syndrome. *Journal Autism Development Disorders*, 41, 73-81.
- Coto, M. (2013). *Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. Sevilla: Asociación Sevillana Síndrome de Asperger.
- Día-Sibaja, M. A., Jiménez-Vallecillo, J. M., Carmona, R., Trujillo, A. y Martínez-Serna, O. (2007). Un programa de tratamiento para mejorar las habilidades sociales y la autoestima “Vive el teatro”. Recuperado de: <https://goo.gl/cmGANp>
- F AE (Federación Asperger España). (2014-2015). *Programa de apoyo para personas adultas con necesidades educativas especiales en los ámbito laboral y educativo*. Recuperado de: <http://www.asperger.es/servicios.php>
- F AE (Federación Asperger España). (s.f.). *Programa de atención integral a personas con Síndrome de Asperger y a sus familias*. Recuperado de: <http://www.asperger.es/servicios.php>
- García, S., Garrote, D., y Jiménez, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *Edmetic*, X(X), 134-157.



- García-Cuevas Román, A. M., y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Kern, L., Ashbaugh, K., Koegel, R. y Detar, W. (2013). Increasing socialization in adults with Asperger's syndrome. *Psychology in the Schools*, 50 (9).
- Lerner, M., Mikami, A. y Levine, K. (2011). Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention for Adolescents with Asperger Syndrome & High Functioning Autism: Pilot Study. *Autism*, 15 (1), 21-42.
- Ojea, M. y Diéguez, N. (2011). Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales "PDHS" aplicado a estudiantes con Síndrome de Asperger". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19 (1).
- Portman, E. y Semrud-Clikeman, M. (2011). A social competence intervention for young children with high functioning autism and Asperger syndrome: a pilot study. *Autism*, 16 (6), 586-602.
- Pourre, F., Aubert, E., Andanson, J. y Raynaud, J. (2012). SociaBillyQuizz, un jeu pour l'entraînement aux habilités sociales chez l'enfant et l'adolescent: étude exploratoire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60, 155-159.
- Radley, K., O'Handley, R., Ness, E., Ford, W., Battaglia, McHugh, M. y McLemore, C., (2014). Promoting social skill use and generalization in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(8), 669-680.
- Rajendram, G. y Mitchell, P. (2000). Computer mediated interaction in Asperger's syndrome: the Bubble Dialogue program. *Computers & Education*, 35, 189-207.
- Ramírez, D. L. (2011, Agosto). *Estrategias de intervención educativa con el alumnado con Síndrome de Asperger*. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de: goo.gl/8gyssh
- Sofronoff, K., Attwood, T. y Hinton, S. (2005). A randomised controlled trial of a CBT intervention for anxiety in children with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (11), 1152-1160.
- Stichter, J., O'Connor, K., Herzog, M., Lierheimer, K. y McGhee, S., (2011). Social Competence Intervention for Elementary Students with Aspergers Syndrome and High Functioning Autism. *Journal Autism Development Disorders*, (42), 354-366.
- Terrazas, M., Sánchez-Herrera, S., y Becerra, M. T. (2017). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Educación Inclusiva*, 9(2), 102-136.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Wentz, E., Nydén, A. y Krevers, B. (2012). Development of an internet-based support and coaching model for adolescents and young adults ADHD and autism spectrum disorders: a pilot study. *Eur Child Psychiatry*, 21, 611-622.



ROL DEL EDUCADOR SOCIAL COMO generador DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS: percepción desde la formación PREPROFESIONAL EN EL PRÁCTICUM

*SOLER MATEO, MIGUEL F.¹, SERRALVO SILVA, MÓNICA², GONZÁLEZ ALCARAZ, ANAIS³, VILLALBA JIMÉNEZ, ESTELA⁴, FERNÁNDEZ ROBLES, JAVIER⁵

Universidad de Málaga, España

¹Miguel-Soler@hotmail.com, ²moni_939@hotmail.com,

³anais_aga_94@hotmail.com, ⁴laa.esteela@gmail.com,

⁵fernandezroblesj@gmail.com

Resumen. A lo largo de la trayectoria de formación académica que va trazando el estudiantado de Educación Social, encuentra fases que son cruciales, que constituyen verdaderos puntos de inflexión en esta trayectoria y que se erigen en portadoras de competencias delimitadoras de su perfil profesional en espacios de profesionalización muy diversos. Espacios en los que se visibilizan las posibilidades de generar entornos inclusivos y de implementar prácticas inclusivas. Esta fase, clave y determinante en la formación preprofesional, es el Prácticum que se constituye en incidente crítico para el alumnado al tiempo que el mismo alumnado puede ser el incidente crítico para los diversos colectivos con los que tiene posibilidad de interactuar. Esta comunicación describe, desde las narrativas de un grupo de estudiantes de Educación Social, cuál es la percepción de su rol como generador de buenas prácticas inclusivas y transformadoras. Los contextos en los que han realizado el Prácticum corresponden a entidades de muy diverso carácter (educativo, social, laboral) y a grupos de personas enmarcados en amplios parámetros de diversidad (funcional, cultural, social). La relevancia de estas reflexiones radica precisamente en la constatación de las posibilidades y roles que el alumnado ha podido adquirir y desarrollar favoreciendo la inclusión.

Palabras clave: buenas prácticas inclusivas, educación social, perfil profesional, rol y percepción desde la formación práctica, Prácticum

(*) Miembros del Grupo de Investigación HUM-365. Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación.





INTRODUCCIÓN

Configurar una identidad profesional a partir del Prácticum como primer estadio en el ciclo profesional y primer elemento en esta configuración, que comienza a alimentar sus dos culturas: la latente, con las primeras incorporaciones provenientes al contactar con diferentes contextos profesionales; y la ocupacional con las primeras relaciones sociales entre diversos colectivos profesionales. Es por tanto el resultado provisional de las dinámicas de ajuste y desajuste continuo entre la trayectoria personal y la cultura ocupacional e incluso formativo-ocupacional que está en continua evolución.

A la luz de este planteamiento, la teoría de la doble transacción de Dubar (1992): biográfica y relacional, aporta una serie de formas identificatorias (de empresa, de red, categorial y exterior al trabajo) a partir de las que se deduce la necesidad de presentar al estudiante programas de intervención formativa dentro de una acción global en la que reoriente su proceso identificatorio sin limitarlo exclusivamente a la capacitación en destrezas.

Enlazando este punto con las expectativas laborales, justificando de esta forma el supuesto de interdependencia entre ambos descriptores, se presentan unas líneas sobre la intervención formativa ocupacional antes aludida que debe plantearse como función del /de la Educador/a Social y que debe recibirse durante su proceso de formación: clarificación de los objetivos reales que se pretenden con la actividad de formación (delimitar demandas); motivar e incentivar a los estudiantes presentando el amplio abanico de posibilidades laborales existentes y por descubrir; valorar los contextos socio-profesionales reales que no insten a la aparición de falsas expectativas; autovaloración siendo conscientes de las carencias formativas y de la capacitación a partir de las experiencias preprofesionales, permitiendo secuencializar objetivos sobre su propio proceso formativo; desarrollar destrezas profesionales y preprofesionales adaptadas a la autodefinition profesional de cada sujeto; capacitación en la toma de decisiones y en la evaluación del proceso.

Durante el período de realización del Prácticum de Educación Social, el alumnado ha tenido ocasión de constatar y analizar las competencias profesionales que pueden configurar los diversos perfiles y ámbitos de profesionalización. Se ha planteado la realización de un estudio eminentemente narrativo e interpretativo a partir de las experiencias que han desarrollado. Todas sus aportaciones, para el trabajo que se presenta, se han centrado en mostrar las percepciones, opiniones, valoraciones que han realizado identificando su rol en la generación de buenas prácticas inclusivas y visibilizando el valor de sus roles como generadores de procesos inclusivos, favoreciendo el desarrollo de espacios, miradas y planteamientos en torno a la inclusión educativa, social y laboral.

Consensuado con el alumnado que a aportado sus testimonios, se ha abordado el contenido de esta propuesta omitiendo las referencias al objeto de que la lectura de los textos sea la que aporte los significados y el lector sea quien interprete y construya



el valor de las reflexiones en aras de acercarse a ámbitos de actuación del profesional de la Educación Social en contextos diversos, inclusivos y emergentes para el acceso y la implementación de buenas prácticas inclusivas.

Es altamente significativo el evidenciar las implicaciones que del Prácticum y a través del Prácticum se realizan para generar procesos de transformación tanto en el propio alumnado como en los ámbitos donde lo desarrollan. Constructos en principio impensables, inamovibles, pero que se muestran como ámbitos susceptibles de transformación, de reconstrucción y deconstrucción de paradigmas y de generación de aprendizajes complejos.

OBJETIVOS

- Presentar las percepciones del alumnado de Educación Social provenientes de sus reflexiones tras realizar el Prácticum
- Dar la voz a testimonios narrativos sobre experiencias orientadas al desarrollo de buenas prácticas inclusivas y a significados implícitos y explícitos sobre inclusión
- Valorar la construcción de perfiles profesionales a partir del desempeño de roles favorecedores de inclusión educativa, social y laboral

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: DIALOGANDO CON LAS EVIDENCIAS

A partir de la reflexión sobre las experiencias desarrolladas en el Prácticum, se presentan fragmentos experienciales y la valoración que el alumnado de Educación Social ha realizado desde un parámetro exclusivamente narrativo y dejando que estas voces que se exponen reflexivamente sean las que aporten el auténtico significado del discurso preprofesional, de la construcción de la profesión y de perfiles orientados a la inclusión. Se presentan a continuación los textos aportados por cinco informantes clave, alumnado de Educación Social:

“Se dan varias realidades en torno a la inclusión, pero no siempre tienden de una forma efectiva a lograrla; podemos encontrar a nuestro alrededor numerosas muestras de una inclusión figurada pero no real, una inclusión conceptual no interiorizada; socialmente se percibe la inclusión, pero personalmente seguimos con resistencias a interiorizarla, y si las personas se resisten a una inclusión total, al sociedad -integrada por estas personas-, también se resiste”. (I1)

“Dentro de la función expresiva, educadoras y educadores sociales debemos crear espacios y fomentar tiempos de comunicación que favorezcan la toma de conciencia de una inclusión real, efectiva, y afectiva; en nuestro desempeño profesional residen potenciales para ello, hay que volcarse en ofrecer puntos de vista creativos,





Liderando investigación y prácticas inclusivas

constructivos, innovadores tanto a las personas con las que trabajamos, como a la comunidad, y por supuesto, al colectivo profesional y otras y otros profesionales de equipos multidisciplinares”. (I1)

“¿Cómo empoderar a la persona con la que trabajamos para que se sienta incluida? Más allá de las realidades estructurales, económicas, y sociales que favorecen la exclusión por diferentes cuestiones, cada persona ha de poder tener a su alcance diferentes recursos y herramientas que le permitan una autoestima suficiente y sana, un autoconcepto coherente, y una autoimagen que le aporte confianza. En todo ello, como educadoras y educadores sociales, ponernos al servicio de la persona y acompañar en un proceso adecuado, puede permitirle elaborar un proyecto de vida con sentido, algo que le permite reconocer su valía, y darle ese poder necesario para no ser un “efecto social más” de la exclusión”. (I1)

“A nivel comunitario hay que realizar una buena y perseverante labor de educadora y educador de calle; la exclusión tiene unas raíces muy profundas y estigmas y etiquetajes muy anclados generación tras generación. Para trabajar favoreciendo la inclusión hay ocasiones en las que hay que distanciarse de proyectos y programas, y trabajar a pie de calle, según va surgiendo, compartiendo opiniones, provocando el diálogo, entrando poco a poco en las realidades que alejan de la inclusión, para debilitar algún pequeño punto del muro. Luego sorprende comprobar el efecto irradiante que se logra, a veces, tras hablar con dos, tres personas cada día, hay ocasiones en las que en un tiempo relativamente corto, esas personas que rechazaban “al otro” por sus orígenes o diferencias, comienzan a cuestionarse si esa barrera era realmente necesaria. Ahí habremos sembrado ya el pensamiento crítico, puede que a pequeña escala, pero ahí está, luego toca ir mimando esta nueva realidad para que se extienda”. (I1)

“Todavía mantenemos mucho rechazo y muchas barreras –algunas históricas y poco coherentes hoy en día- ante la diversidad; al y a la “diferente” se le asignan pretextos y se les adosan significados que vengan a decirnos que tenemos razón al ver en sus diferencias un punto de alejamiento, de necesaria y habitual distancia entre las personas ‘normales’ y ‘los otros’”. (I1)

“Desde el acompañamiento educativo, social, o terapéutico, las educadoras y educadores sociales podemos dar claves a las personas que están en el terreno de la exclusión, para que poco a poco fortalezcan su “verdadero yo” y puedan afrontar su situación social excluyente con otra mirada que le dañe menos; parece una tontería, pero brindar apoyo, prestarte a escuchar, a estar cerca, a trabajar desde el amor incondicional, ayudar a reconocer y expresar las emociones de forma equilibrada y acertada, a elaborar conductas consistentes que empoderen, elogiar los logros como estímulo y refuerzo, acompañar en el afrontamiento de la realidad, etc., todo esto hace que muchas personas cambien su mirada sobre su realidad y su propia vida, no podemos hacer milagros, pero sí trabajar codo con codo con las personas para que se sientan más seguras, capaces, dignas, y a partir de ahí, emprendan el camino de la inclusión desde su propio sentir como ser humano”. (I1)



“En el ámbito familiar hay un escenario complejo que hay que abordar de forma sistémica porque la comunicación, la relación solidaria y el sentir como grupo sólido, pueden permitir que las personas afronten mucho mejor las situaciones excluyentes y se dispongan a dar pasos importantes hacia una inclusión, al menos, suficiente, puede que escasa o con poco trayecto, pero ya es un paso; luego viene el acompañamiento, el refuerzo, saber estar ahí, como educadoras y educadores, para aprovechar cada pequeña ocasión y dar otro empujoncito. El camino de la inclusión puede parecer que ha de mostrarse y permitir el acceso desde las instituciones, y es así a gran escala social, pero a nivel personal, familiar, hay que dar “alas” y que las personas lleguen a aceptar que por sus diferencias, por su diversidad, origen o situación, no hay motivos reales y coherentes para estar excluidos. Una persona que se sienta segura, es una persona dispuesta a buscar un mejor lugar en la vida”. (I1)

“Con la semántica tenemos una gran oportunidad. Hay que abordar los significados y las relaciones que están arraigadas en la sociedad en cuanto a la exclusión, porque es una barrera invisible de muros gruesos y elevados, complicados de saltar; ser gitana o gitano, pobre, huérfano, inmigrante, tener una diversidad, ser pobre, haber nacido en un lugar no aceptado, tener adicciones, tener alguna enfermedad limitante, etc. proveen de un significado social inmediato que remite a “ser diferente”; algunas de estas realidades, además, remiten a “ser peligroso”, y alguna que otra más a “ser indeseable”. ¿Qué hacemos entonces de forma automatizada? Evitar, rechazar, etiquetar, estigmatizar, en definitiva, excluir. Pero si desde nuestra labor de educadoras y educadores sociales vamos dando paso a un significado más objetivo y realista, ese rechazo que nace del inconsciente social, puede comenzar a surgir ya entre dudas de su sentido objetivo, y poco a poco, se llega a la aceptación por la evidencia de que ser diferente no implica por ello, ser mala o malo, peligrosa o peligroso. Es el comienzo de la inclusión invisible, lenta pero que transforma a las personas, y este movimiento, a su vez, a la sociedad”. (I1)

“Yo como educadora social en un centro residencial, considero que en el contexto en el que estoy trabajando realizo unas buenas prácticas inclusivas, enfocada sobre todo a la inclusión educativa y social. Mediante una serie de charlas, talleres y diversas dinámicas, favorecemos la autonomía e independencia del alumnado residente, trabajamos el tema del consumo de estupefacientes, ya que es algo característico en la población, comprendida entre los 16 -18 años. Acompañamos en el estudio, favorecemos diferentes técnicas de estudio al alumnado para que su rendimiento escolar sea cada vez mejor, consiga sus propósitos y metas futuras, además somos capaces de aconsejarles en temas laborales. Favorecemos buenas relaciones de amistad, aprendiendo a ver más allá de una primera impresión, conociendo a las personas realmente. Pero sobre todo, y lo que más me gusta, es que generamos relaciones de confianza entre el alumnado - educador, para que vea un pilar de apoyo fundamental en su vida personal. Estos son algunos ejemplos que resaltan mi labor inclusiva dentro de mi contexto (residencia





Liderando investigación y prácticas inclusivas

escolar), pero sin lugar a dudas podría comentar muchas más que, como EDUCADORA SOCIAL podría llegar a hacer en mi práctica laboral. (I2).

“Durante una clase de Radio Ecça, un programa para sacarse la ESO, detecté cierta apatía general y pregunté sin tapujos: ¿Qué os pasa hoy? Normalmente tengo que pedir que dejéis de hablar y hoy ni os siento...”

Tras mirarme como a un alien, pues no esperarían una pregunta así hecha, empezaron a mostrar su desánimo y desinterés por lo que hacíamos, por lo que dedicamos las dos horas restantes, a hablar de nuestros problemas, nuestros miedos e inquietudes (Yo incluso) ellos vieron, que a pesar de ser: Una madre gitana joven, un musulmán en silla de ruedas y un chico con TDAH son personas exactamente iguales, con las mismas inquietudes y en un 80% los mismos problemas que cualquiera, incluyéndome a mí...

La verdad, tuvimos que dejarlo, porque dio la hora, pero desde ese día las cosas cambiaron, hicieron un grupo de WhatsApp, los chicos incluso empezaron a quedar y tienen su saludo propio, se animan entre ellos y casi soy sólo un docente, pero me siento muy orgulloso de haber contribuido a ese cambio y que en ciertos momentos, más vale ser bestia que andarse con rodeos...” (I3)

“Soy alumna de 4º de Educación Social y estoy haciendo las prácticas en un centro de menores. Para que haya buenas prácticas lo más importante es escuchar activamente al menor para conocer cuáles son sus preocupaciones o qué objetivos quiere conseguir con el fin de que lo consiga.

Para que haya inclusión social es muy fundamental los valores, gestionar las emociones e incluso saber buscar un trabajo. Digamos que estos desde mi punto de vista son unos pilares para la inclusión ya que los valores ayudan a formar pensamientos y acciones, gestionar las emociones como por ejemplo no ser impulsivo/a en contestar razonando antes de actuar y la búsqueda de empleo permite la inclusión en el mundo laboral y social.

Mi papel como educadora social sería el acompañamiento para que la persona poco a poco vaya logrando la independencia y confíe más en ella misma.” (I4)

“Como Educadora Social dentro de mis prácticas he llevado a cabo dos roles muy diferentes, por un lado, en mi segundo prácticum trabajé el rol de inclusión social y en el tercer prácticum el rol de inclusión laboral.

En el primer rol de inclusión social, trabajé con chicos y chicas con Trastorno del Espectro Autista, es un colectivo bastante complicado que no todo el mundo tiene esa vocación y con ellos lo que se trabajaba era la inclusión en el barrio, que las personas los vieran como otra persona más, que se adaptarán al medio, también se trabajaban con ellos la autonomía, las habilidades sociales, etc. Aprendí ciertas competencias relacionales y personales, ya que tenemos que saber cuándo y en qué momento establecer



dicha relación y cuándo ser profesional. Otra competencia que he adquirido como Educadora Social es la Social y la comunicativa, ya que con todos los chicos y chicas he tenido que aprender a comunicarme y a sociabilizar con ellos para poder interpretar en cada momento sus necesidades y deseos. Pero lo que me llevo de estas prácticas es el aprendizaje de grandes valores personales y profesionales dentro del centro, he sabido cómo actuar en todo momento ante situaciones complicadas y he aprendido a controlar momentos de ira y autolesiones en los niños y niñas.

En el segundo rol de inclusión laboral he trabajado con jóvenes de 13-25 años en municipios de menos de 20000 habitantes, llevando a cabo programas de emprendimiento, es decir fomentando esa creatividad, esas ganas de crear y de potenciar sus habilidades. Con esto lo que se pretende es, desarrollar en ellos la parte de empleabilidad para contribuir a frenar el éxodo rural, potenciar la formación de los jóvenes y contribuir al desarrollo del comercio local. Además, he aprendido a evaluar un proyecto con sus distintos indicadores. Con estos proyectos, lo que se pretende es dar prioridad a la participación femenina, que se sienta más protagonista, más emprendedoras por ello en todo momento se utiliza un lenguaje inclusivo con igualdad de oportunidades laborales.

Con esto lo que quiero decir es que el Educador Social no es sólo una persona que se dedica a acompañar, sino el Educador Social va más allá, está con la persona, la motiva, empatiza con ella, es decir se encarga de ayudar a las personas en todo tipo de contextos en su proceso de socialización y en su desarrollo personal” (I5)

CONCLUSIONES

A partir de la lectura de estas evidencias dialogadas, cabe la interpelación al lector, a los agentes sociales, a las instituciones educativas, sociales y laborales al objeto de denotar los indicadores y factores que permiten analizar las posibilidades profesionales del/de la Educador/a Social en la gestión de procesos transformadores y en la adecuación profesional a diversos ámbitos en los que pueden ser agentes generadores de inclusión, de gestión de propuestas participativas y colaborativas en la gestión de incidentes críticos que lo son para el mismo profesional, para las entidades, organismos, instituciones y, lo más importante para todos los grupos poblacionales con los que desde la Educación Social se puede interactuar, educar e intervenir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunk, G. P. (1994) La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Castilla, M.T. (2000). La orientación y el Prácticum como elementos transformadores en la Universidad ante los nuevos retos profesionales: hacia la mejora de la calidad desde el asesoramiento y la práctica psicopedagógica en una organización que aprende. En Ortega, A., Castañeda, R. y Villar, L.M. (Eds.). *Materiales*





Liderando investigación y prácticas inclusivas

para la calidad. Actas de las II Jornadas Andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria. Desarrollo de planes de calidad para la Universidad. Sevilla: Kronos

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. Revue Française Sociologie, 33, 505-529.

Martín Solbes, V.M. (2016). La educación social en el ámbito penitenciario. Claroscuros y retos para el siglo XXI. En Domínguez y Martín: La educación social. Una profesión de compromiso en continua reflexión y construcción. Málaga: Exlibric.

Perrenoud, Ph. (2000): Novas Competencias para Ensinar. Artmed. Porto Alegre (Brasil).

La educación social en el sistema educativo: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4504057>

Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones file:///C:/Users/solbes/Downloads/49542-107352-1-PB%20(3).pdf

Igualdad de género y pedagogía/educación social <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5346449>



TRADUCCIÓN DE CLÁSICOS E INCLUSIÓN: METODOLOGÍAS PARA ESTUDIANTES CON DISLEXIA

CANFAROTTA, DANIELA¹, CASADO-MUÑOZ, RAQUEL²

¹ Universidad de Palermo, Italia
e-mail: daniela.canfarotta01@unipa.it, Italia

² Universidad de Burgos, España
e-mail: rcasado@ubu.es, España

Resumen. Traducir a los clásicos latinos y griegos es una operación compleja: son muy variados los métodos de enseñanza utilizados, desde los tradicionales hasta los más innovadores. A la luz de las últimas reformas educativas europeas que subrayan la importancia de la adquisición de competencias en una dimensión inclusiva, se modifica el tipo de didáctica en las aulas y por tanto el perfil del profesor. Indicamos de qué modo la didáctica por competencias puede ser inclusiva, cómo se modifica el perfil del docente y en qué competencias tiene que formarse. Analizando los resultados de un encuentro de estudio en Bolonia en el año 2014, titulado “Dislexia y estudio de las lenguas clásicas”, se presentan algunas buenas prácticas inclusivas para la traducción de clásicos.

Palabras clave: didáctica, competencias, dislexia, inclusión, latín, griego.





INTRODUCCIÓN

Desde el 30 de septiembre de 1953 se celebra el Día Internacional de la Traducción («Día Internacional de la Traducción | Blog de CNIIE», s.d.): en esta fecha se conmemora la muerte de San Jerónimo de Estridón, traductor de la Biblia (escribió la *Vulgata*, traducción de la Biblia, desde el griego y desde el hebreo, a latín vulgar) y patrono de los traductores. Celebrar este día es un modo concreto de valorar la profesión de los traductores, porque su trabajo puede influir en las relaciones entre diferentes países e incluso cambiar el curso de la historia, como en el caso de San Jerónimo. Si los traductores desempeñan un papel muy importante, análogamente tenemos que pensar en la responsabilidad que tienen los docentes de lenguas clásicas: enseñar a leer estos textos no tiene que ser una oportunidad para pocos elegidos. Por eso al escoger las estrategias didácticas en las aulas, los docentes tienen que pensar: ¿cómo puedo involucrar a todos mis alumnos? ¿Hay metodologías didácticas que facilitan la motivación de los todos los estudiantes? ¿Cómo puedo hacer participar activamente también a los que tienen necesidades de apoyo?

De hecho, los conocimientos que derivan de los clásicos desarrollan en quienes los leen muchas e importantes competencias que pueden mejorar la vida de los estudiantes, futuros ciudadanos, como dicen Mangiavini y Bettoni (2009): saber hacer hipótesis, saber resolver problemas, saber tomar decisiones, saber gestionar la complejidad con flexibilidad y adaptabilidad. Es responsabilidad de los docentes investigar nuevos métodos para hacer deseable la cultura clásica y compartir informaciones que, si no, solo son accesibles para los miembros de esta cultura específica, es decir, es necesario incluir a todas y todos.

En los últimos años, la UE se ha preocupado constantemente por identificar las competencias clave “que todos necesitan para la realización personal y el desarrollo, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Parlamento Europeo y Consejo, 2006), a fin de adquirirlas durante el curso de la educación obligatoria y actuar como base para la continuación del aprendizaje en el marco de la educación y el aprendizaje permanente. En tiempos más recientes, el trabajo “Perfil profesional del docente en la Educación Inclusiva”, documento de la European Agency for Development in Special Needs Education (2012), dirigido especialmente a los formadores de docentes y a los responsables en la toma de decisiones en relación a la formación del profesorado para la educación inclusiva, ofrece nuevas pautas para que cada país pueda implementar los cambios necesarios en la puesta en práctica.

OBJETIVOS

Pretendemos estudiar en qué sentido la nueva didáctica para trabajar las competencias puede ser una didáctica inclusiva. En consecuencia, queremos indagar también si hay herramientas o experiencias específicas sobre la didáctica inclusiva en lo que se refiere a las disciplinas clásicas, particularmente para trabajar con alumnado con dislexia.



La didáctica para competencias es inclusiva

El modelo de enseñanza por competencias supone un importante cambio respecto a los anteriores modelos. Por ejemplo, en los últimos años, en Italia, se pueden evidenciar cuatro distintos perfiles de docente que reflejan las distintas décadas de la historia cultural italiana (Fiorin, 2014): el hombre de cultura (desde Giovanni Gentile), el maestro de taller (desde el movimiento del Activismo), el experto de disciplina (desde Bruner), el miembro de la comunidad (desde el movimiento social y participativo). En la nueva didáctica para trabajar las competencias es el alumno el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y aprende combinando conocimiento y experiencia, pero sobre todo aprendiendo a elegir y decidir, responsabilizándose de las decisiones y consecuencias que deriva de eso. Aquí radica la verdadera novedad de las competencias: en los paradigmas de la autonomía y la responsabilidad. Se entiende que para todos los profesores no sea fácil reformar su modo de pensar y hacer didáctica. Como afirma Morin (2001), «la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la de la enseñanza». Este nuevo perfil del docente, respecto a los anteriores, presenta precisas consecuencias desde el punto de vista didáctico.

La didáctica por competencias, de hecho, plantea el problema de hacer que los estudiantes aprendan conocimientos transferibles y una actitud que involucre las metahabilidades cognitivas de la transferencia, la autorregulación, el aprender a aprender (Perla & Vinci, 2016), también para los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas. Si, como dice Tessaro (2016), el currículo es el plan de aprendizaje que el estudiante construye y el docente planea y acompaña, esto tiene que ser así también para todos los estudiantes en una escuela inclusiva. En efecto, en Italia, con el deseo de favorecer la inclusión, se promulgó la ley 8 Octubre 2010, n° 170 y el siguiente D.M. 12 julio 2011, con los que se reconoce que los alumnos con dificultades de aprendizaje (DEA: dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia) tienen trastornos específicos en el aprendizaje. Se subrayaron los derechos de estos estudiantes, reconociendo sus dificultades y favoreciendo su éxito escolar.

Didáctica inclusiva de latín para alumnos con dislexia

Desafortunadamente en Italia son escasos los estudios sobre los alumnos con DEA dirigidos por profesores de latín y griego de escuela secundaria (Colonna, 2014). Sin embargo, el número de estudiantes con dificultades de aprendizaje relacionadas con la dislexia aumenta constantemente y por eso se desea profundizar en estos temas a nivel teórico, con el objetivo de llegar a soluciones prácticas que respondan a las nuevas necesidades educativas (Rosa, 2015).

Los avances recientes en los fundamentos genéticos de la discapacidad lectora han indicado que el riesgo hereditario familiar de dislexia es un factor de riesgo importante (Willems, Jansma, Blomert, & Vaessen, 2016). Por eso, aceptando la complejidad y la urgencia de estas necesidades, la sección de Bolonia de la Asociación Italiana de Cultura





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Clásica (AICC), en colaboración con el Departamento de Filología Clásica e Italiana de la Universidad de Bolonia y la Asociación Italiana de Dislexia (ADI), organizó el 10 de abril 2014 un encuentro de estudio titulado “Dislexia y estudio de las lenguas clásicas”, que encontró una afluencia inesperada de más de cien profesores y expertos en el tema. La reunión centró la atención en los principales problemas encontrados por los estudiantes con DEA en el estudio de los lenguajes clásicos y permitió discutir la validez de algunas propuestas didácticas para superarlos.

La dislexia típica de la edad del desarrollo es un trastorno de aprendizaje específico que involucra habilidades de lectura, entendida como descodificación: no desaparece con el tiempo, sino que simplemente cambia la fenomenología (De Filippis Cippone, 1998; Maffioletti & Arrigoni, 2000). A través del desarrollo de un estilo específico de aprendizaje, el estudiante con dislexia puede compensar las dificultades producidas por el trastorno y con el progreso de los años escolares se observa que su lectura se vuelve más fluida y los errores de descifrado disminuyen. Pero desde el punto de vista didáctico, los objetivos mínimos requeridos para este estudiante, en términos de conocimiento, habilidades y competencias, son exactamente los mismos que para todos los demás estudiantes de la clase (Laurence, 2010). Se reconoce el derecho a diferentes formas de aprendizaje y evaluación, pero los mismos criterios utilizados para el resto de la clase se les aplica a ellos.

Rosa (2015) muestra los aspectos teóricos más interesantes que surgieron en la reunión sobre “Dislexia y lenguajes clásicos”: la investigación de Iovino (Universidad Ca ‘Foscari de Venecia) se centró en el enfoque comparativo de los textos que sugiere una reflexión simultánea sobre datos tomados de diferentes idiomas y enfatiza las características comunes a estos lenguajes antes de los puntos de divergencia. Así, los puntos de contacto entre las distintas lenguas son mucho más numerosos y significativos que los de divergencia: esto permite finalizar la reflexión lingüística a la comprensión de los fenómenos. La profesora subraya que esto minimiza el esfuerzo requerido por la práctica mnemotécnica de la enseñanza tradicional, con gran ventaja para los estudiantes que tienen mayores dificultades en este tipo de aprendizaje. En los aspectos de la teoría lingüística también destaca la contribución propuesta por Ricucci (Universidad de Udine) que describe cómo algunas teorías específicas de lectura pueden centrar la atención del alumno en el contenido del texto y no en su estructura o las reglas gramaticales, con el fin de leer y entender el mensaje del texto, activando, a nivel cognitivo, todos los factores que pueden fomentar su inteligencia, con el apoyo de la ayuda del contexto. Tales metodologías, aplicadas a la enseñanza dirigida a los alumnos con dislexia, ofrecen fuertes estímulos motivacionales y pueden ayudar a superar muchas dificultades que encuentran con los métodos tradicionales.

En este mismo encuentro de Bolonia, Cantore (Universidad de Basilicata) propuso la “somatización” de grafemas y fonemas, que hacen que el alumno sienta y oiga el sonido correspondiente a un signo gráfico específico, dentro de su propio aparato fonatorio. Por otra parte, dado que el estudiante con dislexia tiene un estilo cognitivo diferente, caracterizado por una forma de pensamiento visual y holístico, la



“semántica” es prioritaria respecto a la sintaxis y el significado prevalece respecto al significante. Es importante favorecer la iconicidad por medio de colores, líneas, círculos, que ayudan a reconocer las estructuras sintácticas y morfológicas. Finalmente, un tercer modo de intervención, definido como “conceptualización”, tiene como objetivo superar las confusiones y transposiciones de nombres, definiciones y secuencias cronológicas: es importante no limitarse a indicaciones meramente temporales (siglo V a.C.), sino conceptualizar el arco cronológico (el siglo de Péricles, de la tragedia arcaica y comedia, etc.).

Neri (Universidad de Bolonia) y Gianferrari (Liceo classico “A. Volta” de Como) subrayaron que los problemas más serios para los estudiantes con dislexia se encuentran en la reelaboración del trabajo realizado en clase y en el manejo de ejercicios. Es importante que alguien lea el texto en latín o griego, en el que este estudiante debe trabajar, convirtiendo la tarea de leer en una tarea de escucha. Una ayuda tecnológica, como, por ejemplo, los sintetizadores vocales, puede ser muy útiles, cuando el alumno se encuentra solo.

Scocchera y Pisano, respectivamente docentes de latín-griego y de apoyo, informaron sobre su experiencia en el Liceo classico “C. Rinaldini” de Ancona con un estudiante que, además de dislexia, presentaba aspectos de un síndrome de déficit de atención e hiperactividad, cuya gravedad había autorizado la presencia del profesor de apoyo a su lado. En este sentido, Scocchera destacó cómo el método tradicional “gramatical-traslacional” representa para el estudiante con dislexia un obstáculo casi insuperable, que genera frustración en el alumno. Por este motivo, después de un bienio muy difícil, los dos docentes decidieron elegir el método inductivo o natural, adoptando el manual de Balme y Lawall *Athênaze* en la edición ampliada por Miraglia (2015). Siguiendo esta metodología, configurada para el latín por Ørberg, el maestro de apoyo ha trabajado con el estudiante con dislexia en una posición separada con respecto a la clase, procediendo a una lectura dramatizada del manual («DSA e lingue classiche: un binomio impossibile? | GrecoLatinoVivo», s.d.), un texto guiado por una historia, que promueve la comprensión de los contenidos a través de la progresiva introducción de léxico y sintaxis, recurriendo a dibujos, glosas, leyendas, imágenes. Los resultados obtenidos en este caso fueron particularmente significativos, permitiendo al estudiante recuperar la confianza en sí mismo y lograr el objetivo de comprender bien no solo los textos que se le presentaron en los exámenes, sino también de obtener el puntaje máximo en la evaluación de la segunda prueba del examen estatal de 2014 (consistente en la traducción de un texto de Luciano).

En el modelo del “verbo-adicción”, desarrollado en la primera mitad del siglo XX por el clasicista francés Tesnière se centró, en particular, Veronesi: explicó cómo responde eficazmente a las dificultades de los estudiantes con dislexia (pero no sólo a ellos), ya que permite analizar los textos de acuerdo a la jerarquía de las relaciones entre los elementos que componen la frase y no según su orden puramente lineal. Esto le permite representar visualmente oraciones de acuerdo con un orden de prioridad,





limitando las definiciones teóricas y explotando a los mediadores icónicos. Si no reconocemos estas formas de pensamiento original, ¿no estamos discriminando?

El uso de metodologías variadas puede ser un medio muy válido, capaz de movilizar la mente de todos los estudiantes, no solo de aquellos que presentan dislexia o DEA, y ponerlos en marcha hacia esa “educación de la complejidad”, que es uno de los objetivos siempre proclamados en los Planes de la Oferta Educativa (POF) para trabajar las competencias en las escuelas secundarias italianas.

En España, análogamente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) han introducido el término de *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE) que incluyen: las dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, la dislexia evolutiva o dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. En concreto, en España, se estima una presencia de NEAE que oscila entre el 3,2% y el 5,9% en la enseñanza primaria y entre el 3,2% y el 5,6% en la enseñanza secundaria (Echegaray-Bengoa & Soriano-Ferrer, 2016). A pesar de tratarse de una dificultad de aprendizaje bastante frecuente, son escasos los estudios que han analizado la formación de los maestros sobre este tema. También Campagna (2017) en su investigación subraya que sería interesante ver cómo la escuela facilita la vida escolar de estos alumnos. Según Mirales Coll (2017), la empresa Rehasoft ha incorporado tres programas (DiTex, DiLet y DiDoc) diseñados por un equipo disciplinar de pedagogos, psicólogos, logopedas y profesores, para facilitar el proceso de aprendizaje de alumnos y adultos con dislexia y dificultades de escritura o lectura. Estos programas están disponibles en veinte idiomas. Su idea principal es el uso de una voz sintética. Son muchos los beneficios que los niños con dislexia y trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad obtienen haciendo uso de este programa: disminuye su impulsividad, aumenta su capacidad de atención focalizada, incrementa su capacidad de memoria operativa, facilita la comprensión de textos, la escritura, la lectura, el cálculo, el enriquecimiento de vocabulario y la capacidad organizativa y de planificación.

CONCLUSIONES

La didáctica para trabajar las competencias pide al docente centrarse sobre el proceso de autoregulación y no solo en el producto de los trabajos escolares (Fiorin, 2014). Esto significa tener en cuentas muchas y distintas metodologías de enseñanza para facilitar al aprendizaje de todo tipo de alumnado (Rosa, 2015). Por lo tanto, utilizar diferentes recursos didácticos, metodológicos e informáticos puede ser útil para hacer más inclusivo el trabajo de comprensión, lectura y traducción de los textos latinos y griegos de todos los estudiantes (ver Tabla 1).

Recursos didácticos	Recursos metodológicos	Recursos informáticos
Centrar la atención del alumno en el contenido del texto y no en las reglas gramaticales	Enfoque comparativo de los textos	Programas DiTex, DiLet y DiDoc



Atención a la “semántica”	“Somatización” de grafemas y fonemas	Uso de sintetizadores vocales
Uso de la “conceptualización”	Método inductivo o natural	
	Modelo del “verbo-adicción”	

Tabla 1. Síntesis de los recursos para facilitar el aprendizaje del alumnado con dislexia.
Fuente: Elaboración propia.

En suma, si los docentes utilizarán adecuadamente la didáctica por competencias aplicada a los clásicos, los beneficios serán dobles: para los mismos docentes, porque harán una didáctica más inclusiva, evaluando el alumno en su integridad y no solo desde el punto de vista de los contenidos; y para los estudiantes, porque adquirirán una mayor conciencia de sí mismos y por lo tanto podrán desarrollar mejor los distintos aspectos de su persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campagna, A. (2017). *Estereotipos y autoestereotipos de las personas con dificultades de aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura. Recuperado (12.12.2017) de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6458/TDUEX_2017_Campagna.pdf?sequence=1

Colonna, M.L. (2014). La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco: esperienze a confronto. In A. Balbo e M. Ricucci (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino: la didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche, a cura di, "I Quaderni della Ricerca"* n. 16, Torino: Loescher, pp. 117-126. Recuperado (19.12.2017) de <http://mediaclassica.loescher.it/la-dislessia-nella-riflessione-dei-docenti-di-latino-e-greco-esperienze-a-confronto.n3113>

De Filippis Cippone, A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Trento: Edizioni Erickson.

Delgado, C.P.P. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad. Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Tesis doctoral. Recuperado (26.03.2017) de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf

Día Internacional de la Traducción | Blog de CNIIE. (s.d.). Recuperado (16.01.2017) de <http://blog.educalab.es/cniie/2017/09/29/dia-internacional-de-la-traducion/>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- DSA e lingue classiche: un binomio impossibile? | GrecoLatinoVivo. (s.d.). Recuperado (15.01.2018) de <https://grecolatinovivo.wordpress.com/2015/12/08/dsa-e-lingue-classiche/>
- Echegaray-Bengoa, J., & Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63–69.
- Fiorin, I. (2014). Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti. *FORMAZIONE e INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 73–84.
- Maffioletti S., Arrigoni S. (2000). Dislessia evolutiva, disturbo specifico di lettura e apprendimento: il contributo dell'optometria allo studio e all'intervento interdisciplinare. *Riv It Optom*, vol. 23(2): 62-73.
- Mangiavini, M. & Bettoni, M. (2009). Lingue classiche, complessità e competenze. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, n° 7-8, 2009, pp. 48-50.
- Miralles Coll. (2017). Dislexia y Lenguas Extranjeras. *PublicacionesDidácticas*, (88), 92–121.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. it. di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina (coll. Minima, 59).
- Normativa AGOSTO 2007. (s.d.). Recuperado (2.03.2017) de http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Italian Journal of Educational Research*, IX(16), 127–145.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2006). (No. 32006H0962). Recuperado (9.11.2017) de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/ita>
- Rosa, P. (2015). Considerazioni a margine di un incontro bolognese su dislessia e lingue classiche. *ClassicoContemporaneo*, 1, 1–14.
- Teacher Education for Inclusion - Profile of Inclusive Teachers. (2012, settembre 5). Recuperado (17.12.2017) de <https://www.europeanagency.org/publications/creports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers>
- Tessaro, F. (2016). La didattica per competenze è inclusiva. Università Ca' Foscari Venezia. Recuperado (19.11.2017) de <http://icmpolo.gov.it/wpcontent/uploads/sites/45/2016/07/Prof.-TESSARO-Didattica-inclusiva.pdf>



Willems, G., Jansma, B., Blomert, L., & Vaessen, A. (2016). Cognitive and familial risk evidence converged: A data-driven identification of distinct and homogeneous subtypes within the heterogeneous sample of reading disabled children. *Research in Developmental Disabilities*, 53–54, 213–231.



UNIVERSITAS SEMPER REFORMANDA: LA UNIVERSIDAD COMO ARTÍFICE PARA LA TOMA DE CONCIENCIA DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS “EN SITUACIÓN DE” DISCAPACIDAD

MOLINA SAORÍN, JESÚS; ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, JOSÉ MARÍA

Universidad de Murcia, España
jesusmol@um.es
josemaria.alvarez@um.es

Resumen. Este trabajo pretende describir –a través de los constructos legales vigentes– una reflexión acerca de la necesidad imperiosa que las universidades tienen de incluir los contenidos que subyacen de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD) en los contenidos relacionados con la formación del profesorado, con objeto de poder así ofrecer una educación exitosa y de calidad. Desde esta óptica, se concibe la Universidad como agente promotor de la toma de conciencia y sensibilización de la sociedad en la que se inserta, tomando como referencia el art.8 de la presente Convención.

Palabras clave: diversidad funcional, Convención sobre los derechos de personas con Discapacidad (CDPD), formación del profesorado, toma de conciencia, Universidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

1. Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD)

1.1 Aprobación y repercusiones de la CDPD

La aprobación por parte de la ONU de la Convención sobre los Derechos de las Personas *en situación de* Discapacidad supuso un hecho histórico para más de un millardo de personas en el mundo, pues sitúa a la discapacidad en el plano de los derechos humanos, y supone un cambio de paradigma en el tratamiento y concepción de las personas que se encuentran en situación de discapacidad.

Esta aprobación se materializó el 13 de diciembre de 2006, después de un proceso de negociación increíblemente rápido en el ámbito internacional, en el cual colaboraron conjuntamente no solo los gobiernos de los distintos estados, sino también la sociedad civil y –en concreto– el movimiento asociativo de las personas en situación de discapacidad.

Decimos que es un cambio de paradigma puesto que de un modelo médico (o rehabilitador) se pasa a un modelo social (o integrador); en efecto, en épocas anteriores se concebía a la personas que se encuentran *en situación de discapacidad* (Molina, 2017) como personas enfermas que debían estar apartadas (incluso ocultadas del resto de la sociedad), y que mediante el correspondiente tratamiento médico debían superar su deficiencia y adaptarse al modelo de vida existente en la sociedad. Sin embargo, la Convención considera –como no puede ser de otra manera– a las personas en situación de discapacidad ante todo desde su dimensión humana y personal, concibiéndolas como personas que se encuentran en una situación de desventaja social que debe ser revisada mediante la adaptación de la sociedad a sus necesidades –y no al revés–, teniendo como eje fundamental la dimensión universal de los derechos fundamentales de la persona, de modo que *el problema no está en la persona sino en la sociedad*.

En el Estado español –concretamente–, fue en la década pasada cuando se aprobó y entró en vigor esta convención (CDPD, 2008), ratificando también su protocolo facultativo, hecho que afecta a toda la normativa y ordenamiento jurídico nacional (desde 2008). Esta normativa, de carácter superior a cualquier otra norma nacional de uso común (como el Código Civil, la Ley 1/2000 de Enjuiciamiento Civil, o la mismísima Constitución), ofrece un cambio de paradigma y ordenamiento jurídico sensiblemente diferente –en determinados aspectos– al planteado desde el marco jurídico previo a su ratificación.

1.2. Antecedentes legales

Desde hace años, en el derecho internacional y en los ordenamientos nacionales, se dictan por todo el mundo normas destinadas a crear, reconocer, defender



y promocionar derechos y competencias de personas pertenecientes a colectivos desfavorecidos, y existe la conciencia aceptada y compartida de que el derecho pueda beneficiar a todas esas personas.

Ahora bien, esa perfecta integración debe producirse en base a la autonomía de la persona en situación de discapacidad, dentro –claro está– de su propias capacidades; es decir, ha de protegerse y fomentarse la participación activa de la persona en situación de discapacidad en el logro de aquellos objetivos que sean esenciales a su persona y, por lo tanto, en el desarrollo de su propia personalidad.

La Convención fue, desde su publicación en el Boletín Oficial del Estado, directamente aplicable en nuestro ordenamiento, de acuerdo con lo previsto en el art. 96 de la Constitución de 1978, y su contenido ha ido calando poco a poco en el tejido social, en la misma forma que –a lo largo de la historia– el reconocimiento de derechos de otros colectivos ha sufrido un periodo de tiempo entre su promulgación y su aplicación efectiva.

Transcurridos cinco años desde la entrada en vigor de la Convención, el Real Decreto Legislativo 1/2013, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las personas *en situación de* discapacidad y de su inclusión social, supone un reflejo del esfuerzo por implantar su contenido en nuestra sociedad y en nuestro ordenamiento jurídico.

Se trata de un texto refundido; es decir, que une y ordena distintas disposiciones anteriores en materia de discapacidad, concretamente las siguientes: la Ley 13/1982 de Integración Social de los *Minusválidos* [SIC]; la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad; y la Ley 49/2007 por la se establece el Régimen de Infracciones y Sanciones en Materia de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas *en situación de* Discapacidad¹.

Esta materia es, en principio, **competencia** de la Comunidad Autónoma, pues el art. 10.1 del Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia establece que “*Corresponde a la Comunidad Autónoma de Murcia la competencia exclusiva en las siguientes materias: [...] 18. Asistencia y bienestar social. Desarrollo comunitario. Política infantil y de la tercera edad. Instituciones de protección y tutela de menores, respetando, en todo caso, la legislación civil, penal y penitenciaria. Promoción e integración de los discapacitados, emigrantes y demás grupos sociales necesitados de especial protección, incluida la creación de centros de protección, reinserción y rehabilitación*”. Desde esta óptica, la disposición adicional 1ª del RD 1/2013 señala que “*Esta ley se aplicará sin perjuicio de las competencias exclusivas reconocidas a las comunidades autónomas en materia de asistencia social en sus respectivos Estatutos de Autonomía*”. Sin embargo, su disposición final primera establece lo siguiente:

1 Queda, en cambio, inalterada la Ley 27/2007 por la que se reconocen las Lenguas de Signos Españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

«Título competencial. / 1. Esta ley se dicta al amparo de la competencia exclusiva del Estado para regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes constitucionales, conforme al artículo 149.1.1.ª de la Constitución./ 2. La sección 2ª del capítulo II del título II se dicta, además, al amparo de la competencia del Estado en materia de legislación procesal, conforme al artículo 149.1.6.ª de la Constitución./ 3. El capítulo II del título III solo será de aplicación a la Administración General del Estado».

Como sabemos, el rango de norma de los artículos de cualquier convención internacional no es el de una ley, sino que se corresponde con el de un convenio internacional (art. 94 a 96 de la Constitución Española) siendo, por lo tanto, una normativa de carácter superior –incluso– a la propia carta magna. Así, la definición de *discapacidad* (art. 1) de la CDPD también queda recogida en el art. 2 del RD 1/2013, estableciendo que el propósito de esta normativa es:

“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales a todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás”

El texto incide en el reconocimiento del derecho a la educación (capítulo IV, título I, art. 18 y siguientes), abundando en la consagración que de tal derecho hace nuestra Constitución, por la especial vulnerabilidad del colectivo al que se dirige. Afirma –por tanto– que las personas que se encuentran en situación de discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos en situación de discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas de este alumnado, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión. El art. 66.2, señala que *“a efectos de determinar si un ajuste es razonable... se tendrán en cuenta los costes de la medida [...]”*.

Referencia directa a las universidades se produce en el art. 20c, dentro del capítulo IV del título I, dedicado al «Derecho a la educación». Tal artículo dispone que *“las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder [...] la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado”*

Y el mismo art. 20d añade que *“se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello”*.



El art. 66, sobre *medidas contra la discriminación*, establece en su apartado n.º 1 que “*las medidas contra la discriminación podrán consistir en prohibición de conductas discriminatorias o de acoso, exigencias de accesibilidad y exigencias de eliminación de obstáculos y de realizar ajustes razonables. Los poderes públicos desarrollarán y promoverán actividades de información, campañas de toma de conciencia, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en colaboración con las organizaciones representativas de las personas con discapacidad y sus familias*”. Como se ve, se ordena que se dicten ciertas normas o se realicen ciertas actividades materiales, pero no se concreta más², dejando abierto un enorme escenario de posibilidades.

Por otra parte, como ya se ha señalado, las CCAA tienen la competencia en lo que se suele llamar *asistencia social*; sin embargo, el art. 78 establece que “*el régimen de infracciones y sanciones que se establece en este capítulo será común en todo el territorio del Estado y será objeto de tipificación por el legislador autonómico, sin perjuicio de aquellas otras infracciones y sanciones que pueda establecer en el ejercicio de sus competencias*”. Es decir, que son las CCAA las que tienen que determinar qué conductas son sancionables.

En definitiva, es directamente exigible lo establecido en el título II (referido a la igualdad de oportunidades y no discriminación); tiene efecto inmediatamente vinculante lo dispuesto en cuanto a las sanciones administrativas, sin perjuicio de la responsabilidad civil que de ello se pueda derivar (art. 75.2 y 86).

Por todo ello, afirmamos que existe un principio general en el derecho español que es el de protección de la discapacidad (art.º 47 de la Constitución), recogido en un tratado internacional de aplicación directa en España, y ahora reflejado en un texto refundido con rango de ley, que hace inevitable la toma de medidas (en particular de *ajustes razonables* en los términos expuestos en nuestras universidades), y ello de forma irreversible pues la legislación y la sensibilidad social solo dejan la opción de ir abriendo camino o andar en el sendero allanado por los pasos de otros.

2. El papel de la Universidad en la aplicación de la CDPD

A pesar de que la Convención ya cuenta con más de una década de existencia, en el Informe del proyecto de observación general sobre la CDPD (elaborado por el Comité de derechos de la ONU), España obtiene una puntuación deficitaria, lo cual indica tanto el desconocimiento de este cambio jurídico, de sus contenidos y materia por parte del profesorado universitario y resto de los profesionales en ejercicio, como también gran desconocimiento por parte del resto del tejido social, denunciándose la necesidad de realizar ajustes sustanciales incardinados a las prácticas profesionales y planes de formación universitarios, concretamente en los títulos vinculados a las facultades de educación.

En este sentido, no podemos perder de vista que la Universidad—como servicio público— está considerada como parte de un bien público, y como tal tiene la obligación

² Recordemos que se crea un Observatorio Estatal de la Discapacidad (art. 73), un Consejo Nacional de la Discapacidad (art.55) y una Oficina de Atención a la Discapacidad (art. 56).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

de ofrecer –para todos los ciudadanos– una formación de altísima calidad y excelencia. Necesariamente para ello, tanto el profesorado como el resto de agentes educativos que intervienen desde el diseño hasta la puesta en marcha y evaluación de las titulaciones, deben tener una formación previa rigurosa y especializada en diferentes ámbitos.

Es por este motivo, que desde el propio Comité de la ONU se ha visto la necesidad de establecer una línea maestra con recomendaciones de actuación que serían, precisamente, aquellas alrededor de las cuales toda facultad de educación comprometida con el conocimiento, la internacionalización, la actualización y universalidad del mismo –de la mano del rigor y la excelencia– habría de analizar y sistematizar el saber de los expertos con los que cuenta (profesionales, docentes y colaboradores externos) para que, debidamente organizado, tal conocimiento sea ofrecido para todo su colectivo académico desde el propósito de garantizar esos *ajustes razonables* recogidos –jurídicamente– en la CDPD (2006), contribuyendo así a la formación y materialización de ese cambio tan necesario, al tiempo que liderar –como facultad universitaria– un movimiento nacional que permita llenar de contenido y sentido un espacio que, hasta el momento, continúa en el vacío aguardando –en silencio– la llegada de una propuesta firme y valiente que posibilite su implementación y desarrollo (Molina, 2017).

Por otra parte, y como ya se ha indicado, recientemente se ha publicado el Real Decreto Legislativo 1/2013 por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas *en situación de discapacidad* y de su inclusión social. Dentro de las garantías que ofrece esta nueva ley se recoge –expresamente en su art. 20– que *se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello.*

Sin lugar a dudas, una facultad de educación del siglo XXI no puede quedar al margen de los avances científicos experimentados en esta materia, como tampoco alejada de la realidad y movimiento activista por dicho conocimiento modificado, motivo por el cual desde las facultades de educación tenemos la obligación de garantizar esa oferta y especialización, así como diseñar todo un sistema de control y evaluación de esa formación especializada que deberán seguir los equipos directivos, alumnado y resto de profesorado que en ellas desarrollan su quehacer profesional.

Del mismo modo, en la Disposición final segunda de esta ley (dedicada a la *Formación en diseño universal o diseño para todas las personas*) se establece que *en el diseño de las titulaciones y en el desarrollo de los correspondientes currículos se incluirá la formación en diseño para todas las personas [...]; asimismo se fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones.*

En el escenario internacional se están produciendo denuncias sobre la vulneración de derechos y el incumplimiento de la normativa vigente; en ese sentido, el Relator Especial de la ONU ha denunciado los efectos negativos del sistema dual,



la perversión de mecanismos de evaluación –como PISA– (que hace que los centros oculten el bajo rendimiento y expulsen del sistema a los alumnos de menor desempeño), la escolaridad forzada como medida cotidiana, etc. Del mismo modo, el Defensor del Pueblo ha denunciado la necesidad de emplear en el sistema universitario a profesorado debidamente cualificado en estas materias, así como la obligación de formar a profesionales expertos en llevar a cabo la toma de conciencia (art. 8 de la CDPD) y en sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, asignando a la universidad una enorme responsabilidad en esa formación. Es el momento de que la Universidad española decida qué quiere ser de mayor: si pasar de puntillas ante esta demanda jurídica (poniéndose –como magistralmente sabe– de lado), o bien encarar este reto con firmeza toda vez que se trata de una cuestión de derecho (y los derechos no se mendigan, los derechos se otorgan).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.



PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE CONTEXTOS REALES

DE LA ROSA MORENO, LOURDES¹, MADRID VIVAR, DOLORES², MAYORGA FERNÁNDEZ, M^a JOSÉ³

Universidad de Málaga, España

¹ldelarosa@uma.es, ²lmadrid@uma.es, ³mjmayorga@uma.es

Resumen. En este trabajo se presentan los principales elementos de un Proyecto de Coordinación Docente desarrollado en el curso académico 2016/17, en 1º curso del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

En él se han unificado principios y prácticas de las asignaturas de “Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas”, “Organización Escolar en la Educación Infantil” y “Didáctica aplicada a la Educación Infantil”.

La finalidad ha sido provocar en el alumnado el conocimiento, a través de la experiencia de su práctica real, desde una perspectiva multidisciplinar y reflexiva partiendo de los contenidos de las tres disciplinas. Como eje conductor, el aprendizaje han pivotado sobre un Proyecto de Aprendizaje-Servicio a la comunidad, en este caso, la mejora del Patio de Recreo de una Escuela de Infantil de la localidad, procurando convertirlo en un patio lúdico y educativo, donde cada una y cada uno de los niños vea facilitado su derecho al juego.

Dicho proyecto ha posibilitado que nuestro alumnado pueda construir una visión de las asignaturas como recursos para dar respuestas a una única realidad, que es a lo que se enfrentarán en su futuro profesional. Igualmente, ha facilitado el aprendizaje a partir de otros tiempos y espacios didácticos más abiertos e integrales, mediante el trabajo colaborativo de docentes y alumnado y centrando la enseñanza en el aprendizaje.

La evaluación del proyecto continúa abierta, aunque en este trabajo ya se aportan algunas conclusiones.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, formación inicial profesorado, coordinación docente.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

No debemos olvidar que las intenciones educativas se hacen explícitas mediante las estrategias metodológicas que se emplean, y lo más adecuado en una sociedad tan cambiante y diversa es apostar por la complementariedad y la flexibilidad metodológica. Somos conscientes de que dentro de esas estrategias existen diferentes elementos a los que se puede hacer referencia: objetivos, contenidos, actividades, tiempos, etc., debido a que nos fundamentamos en el carácter ecológico del proceso de enseñanza-aprendizaje (Doyle, 1977), por lo que todos estos elementos deben estar estrechamente interconectados.

El acto de enseñar y aprender no deja de ser un proceso complejo, donde existen infinidad de variables que están en constante evolución y que no se pueden controlar de forma consciente. Desde nuestro punto de vista, la metodología de enseñanza debe ser un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde los y las docentes aprendemos a enseñar y enseñamos porque aprendemos (Palomares, 2011).

De acuerdo a este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en el aprendizaje, donde la adquisición de competencias desempeña un papel fundamental, es evidente, que la metodología debe adecuarse a dicho modelo. Según Pérez Gómez et al. (2009) los principios que deben regir esta metodología se pueden concretar, entre otros, en los siguientes: reflexión, autonomía y responsabilidad; autenticidad y cooperación; participación y actividad; autoestima y confianza; y comunicación.

Partiendo del principio de autenticidad y cooperación, le presentamos al alumnado actividades auténticas en contextos reales, lo cual implica que todo el alumnado tenga que trabajar en equipo para dar respuesta a las tareas problemáticas que se le presentan. Al partir su trabajo de la evaluación compartida de las necesidades reales de contextos reales (la demanda de mejoras, desde una perspectiva inclusiva, de un patio de una Escuela Infantil de la localidad), se facilita el desarrollo de la responsabilidad social compartida, tanto dentro de la Facultad como con la Escuela Infantil.

Por otro lado, el plantear tareas de estas características implica una motivación intrínseca en el alumnado, con lo cual su participación y actividad están reforzadas. Ellos y ellas ven el sentido práctico de la tarea, eso les motiva y los lleva a una gran implicación, a un elevado nivel de compromiso respecto a la resolución de la misma. El principio de la comunicación, de este modo, se convierte en una necesidad transversal a lo largo de todo el proceso de enseñanza, debido a que desempeña un papel fundamental en la reflexión, en la construcción del conocimiento compartido y profundo.

Partiendo de estos planteamientos emergen estrategias metodológicas como la del Aprendizaje y Servicio (ApS). El ApS se puede entender como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje relevantes y un servicio a la comunidad. Consiste en un proyecto en el cual, los participantes, se forman implicándose activamente



en dar respuesta a las necesidades reales de una comunidad concreta, para intentar con dicha respuesta mejorar la situación (Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007; Vázquez, Liesa y Lozano, 2017). Por tanto, es un proyecto con mucha potencialidad para el aprendizaje del alumnado en la sociedad actual. Es una modalidad de aprendizaje por proyectos, donde se reemplaza el aprendizaje memorístico, teórico y academicista por el aprender haciendo, y el hacer aprendiendo, un aprendizaje basado en la experiencia, la acción, la reflexión y la investigación.

El ApS permite construir conocimientos teóricos a partir de la práctica y en base al contenido disciplinar existente, mientras que a su vez se fomenta en el alumnado una serie de valores sociales que van a contribuir a construir una sociedad más igualitaria y justa (Billig, Jesse y Root, 2006; Cabrera, 2002; Tapia, 2002), objetivo que comparte con el movimiento por la educación inclusiva. Es una metodología absolutamente coherente con los fines educativos que se pretenden conseguir y en consonancia con el desarrollo de competencias básicas: un aprendizaje activo, experiencial, cooperativo y fundamentado en el constructivismo (Lazo y González, 2012).

En definitiva, la puesta en práctica de esta metodología en la formación universitaria va a introducir mejoras en diferentes aspectos de dicha formación: mejoras académicas, sociales y emocionales, así como el desarrollo de múltiples destrezas intelectuales y personales. Además del incremento de la responsabilidad cívica y de la participación en la comunidad.

OBJETIVOS

La finalidad última ha sido provocar en el alumnado un conocimiento, a través de la experiencia de su práctica real, desde una perspectiva multidisciplinar y reflexiva partiendo de los contenidos de tres disciplinas: Didáctica aplicada a la Educación Infantil, Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas y Organización Escolar en la Educación Infantil.

La finalidad última era, por lo tanto:

- a) Ofrecer una visión compartida de las tres asignaturas como recursos para la acción.
- b) Mejorar la perspectiva holística de la realidad de la Escuela de Infantil.
- c) Corresponsabilizarse cívicamente de las necesidades sociales de la comunidad.

Los objetivos de aprendizaje más concretos para el alumnado universitario, a cuyo desarrollo queríamos que contribuyera este proyecto de ApS “Un patio para todos y todas”, eran los siguientes:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Aprendizajes disciplinares: el valor del juego en la infancia; el derecho a jugar de todo el alumnado; el valor educativo del patio de recreo; la planificación metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje; el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de aprendizaje; la planificación de contextos educativos desde el diseño universal del aprendizaje –para la diversidad de capacidades, géneros, culturas...-; la colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social; la adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y cómo promoverlo en el alumnado de educación infantil y, por último, el conocimiento del aprendizaje-servicio como propuesta de aprendizaje solidaria e inclusiva.
- De los aprendizajes éticos que pretendíamos estimular en nuestro alumnado universitario, destacamos los siguientes: la mejora de las conductas pro-sociales ante problemas reales; la mejora de la autoestima, el conocimiento de sí mismo, la resiliencia y la eficacia personal; el desarrollo de la capacidad de pedir y dar ayuda; el incremento de habilidades para el trabajo cooperativo; la responsabilidad para la promoción de las distintas inteligencias; el compromiso con el uso de diversidad de estrategias de aprendizaje; el empoderamiento del alumnado para la lucha por la inclusión y la mejora de la educación y, finalmente, el progreso en las competencias para el trabajo en redes y con los entornos locales.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Los principales aspectos y resultados de este Proyecto de Coordinación Docente desarrollado en el curso académico 2016/17, en 1º curso del Grado de Maestro/a de Educación Infantil, se observan en la propuesta conjunta de aprendizaje (actividades) y de la evaluación para el desarrollo de los objetivos comunes planteados.

Las actividades compartidas se sintetizan en la siguiente figura (Figura 1).

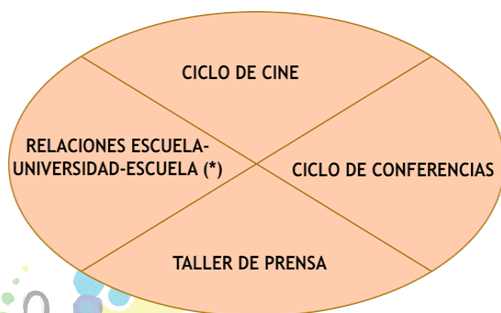


Figura 1. Actividades compartidas

Tanto el Ciclo de Cine y el de Conferencias, como el Taller de Prensa, se realizaban, aunque con la misma estructura y con una perspectiva interdisciplinar, en cada una de las asignaturas por separado. Sin embargo, las actividades de Escuela-Universidad-Escuela se enfocaban conjuntamente y consistían en visitas a Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que desarrollan propuestas didácticas y organizativas innovadoras y,

además, en el diseño de Talleres con alumnado de Educación Infantil, desarrollados en la Facultad.



Por otra parte, se propone un único Trabajo Grupal para las tres asignaturas, centrado este en el Proyecto de ApS “Un patio para todos y todas”.

Respecto a la propuesta de evaluación de proceso y final, también se consensuó desde las tres asignaturas y, finalmente, la calificación se centró en dos evidencias:

- El Portafolio Individual (60% de la nota), para el que se les facilitó un guion semi-estructurado, abordando aspectos comunes y particulares de las tres asignaturas.
- El Trabajo Grupal de ApS “Un patio para todos y todas” (40%). En este caso se les planteó un guion cerrado en el que, en particular, se les pidió una evaluación de la experiencia vivida, tanto del diseño inicial, del desarrollo compartido por todos y todas las participantes y de los resultados obtenidos.

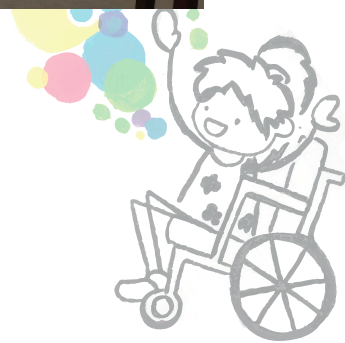
“Un patio para todos y todas”

Como hemos comentado, la acción de servicio fue mejorar el patio de recreo de Educación Infantil del CEIP Rosa de Gálvez (Málaga), el cual, como podemos observar en la Imagen 1, solo tenía a favor la amplitud del espacio (en su mayoría accesible), un tobogán y una zona con tierra y árboles.

Este servicio pone a la Universidad en una de las funciones sociales que, además de la formación profesional y personal de nuestro alumnado, debería también desarrollar: el compromiso social (Vázquez, Liesa y Lozano, 2017:3).



Imagen 1. El patio antes del Proyecto de ApS





EVIDENCIAS

El trabajo comenzó con una visita del alumnado universitario al colegio. En ella las maestras de educación infantil y el propio alumnado, les comunicaron sus deseos de lo que querían que llegara a ser su patio (principio de participación, comunicación y colaboración como ejes transversales). Se registraron las propuestas o sueños, se tomaron medidas y se fotografiaron los espacios. Posteriormente, cada grupo debía diseñar una propuesta lúdico-educativa-inclusiva fundamentada en los contenidos de las tres asignaturas. Por ejemplo, la organización de los espacios, desde la Organización Escolar; los aprendizajes curriculares buscados en las niñas y niños, desde la Didáctica; el diseño universal, desde la perspectiva de la Inclusión. Una vez terminado, debían hacer la entrega de las imágenes gráficas de la propuesta grupal de dicho diseño inicial (imagen 2) y su descripción y análisis fundamentado teóricamente.

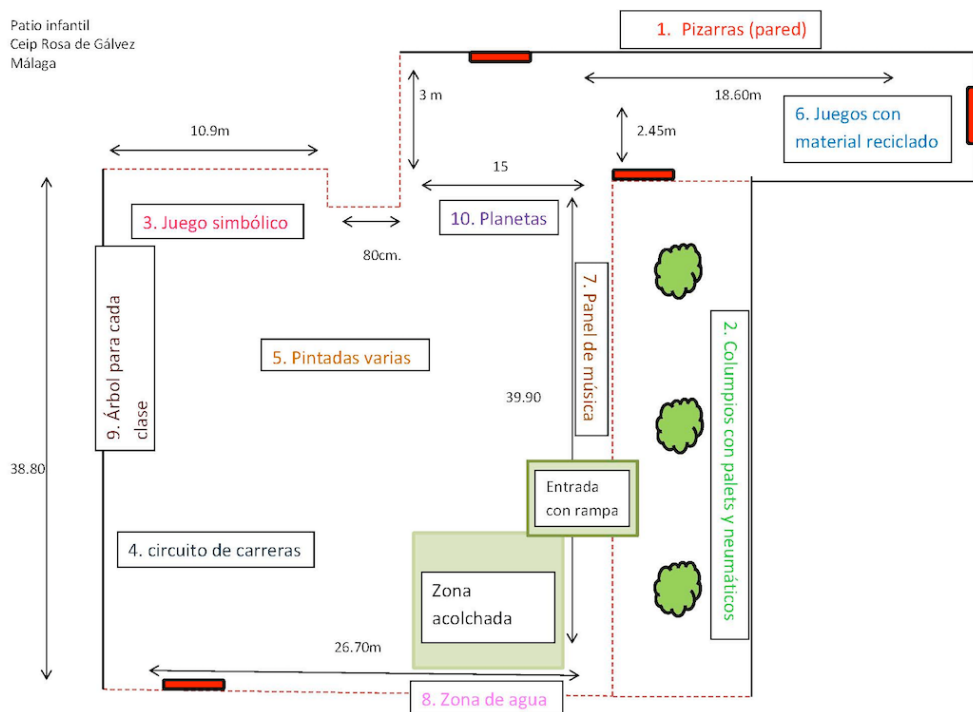


Imagen 2. Una de las propuestas iniciales presentadas en función de las dimensiones del patio

Tal y como estaba previsto, se seleccionaron y ejecutaron partes de las propuestas de cada grupo, en función de la evaluación realizada por las maestras del colegio, el grupo y las profesoras (imagen 3).





Imagen 3. El ApS “Un patio para todos” en proceso

Al final, todo el alumnado colaboró tanto en las acciones propuestas por su grupo, como en cualquier otra de las que se desarrollaron. También colaboraron el Equipo de Mantenimiento de la Facultad para cuestiones técnicas (presupuesto, tipo de pintura, uso de herramientas complejas, manejo de materiales...) “Un patio para todos” se había convertido en “Un patio de todos, para todos” (imagen 4).

En la web de la Facultad de Ciencias de la Educación se puede ver un pequeño vídeo del proceso y de los resultados, realizado por el alumnado sobre el Proyecto de ApS “Un patio para todos”, en el que quienes participamos también celebramos y divulgamos el proyecto realizado (https://youtu.be/gf_WNplxbgc).



Imagen 4. El ApS “Un patio para todos” terminado

CONCLUSIONES

El desarrollo de este proyecto ha permitido unificar principios y prácticas de las tres asignaturas. Esto ha posibilitado que se haya intentado abordar el aprendizaje a partir de otros tiempos y espacios didácticos más abiertos e integrales, centrando la





Liderando investigación y prácticas inclusivas

enseñanza en el aprendizaje y mediante el trabajo colaborativo de docentes y alumnado, de la Facultad y la comunidad.

Los principales aspectos negativos extraídos de la observación directa y de las evaluaciones informales que se iban haciendo del Proyecto, hablan de que habría que mejorar el acompañamiento que las docentes hemos hecho al alumnado. Alumnado de 1º que ha tenido que enfrentarse a propuestas educativas inesperadas, lo cual les ha creado incertidumbre, desconcierto, desconfianza y resistencias al tener que salir de la zona de confort de lo conocido. Estas emociones negativas se han dado más en lo referente a la evaluación final, el portafolio individual y el Informe del Trabajo sobre el ApS (los cuales tampoco han reflejado suficientemente sus aprendizajes) y, sin embargo, en el proceso de acción las emociones predominantes eran positivas: compromiso con calidad del servicio, superación de la competitividad entre grupos, ilusión en la relación con el colegio, apertura a las relaciones con agentes externos (técnicos de mantenimiento, servicio de limpieza del colegio...), empoderamiento personal, complicidad progresiva con las docentes, etc.

Por otra parte, resulta imprescindible ajustar la carga docente de las profesoras, ya que ha supuesto, un trabajo difícil de sostener en el tiempo. Cuestiones de presupuesto, de colaboraciones técnicas externas, de desplazamientos... habrá de reajustarlas o preverlas también con más cautela.

Aspectos favorables de la experiencia se centran también en el desarrollo profesional que hemos experimentado las docentes gracias a la cooperación, la permeabilidad entre las disciplinas, el desarrollo del pensamiento práctico tanto en nosotras como, por supuesto en el alumnado, la vivencia positiva de procesos de ayuda mutua entre discentes y docentes y, cómo no, la satisfacción al recibir la valoración de los y las profesionales del colegio del trabajo realizado y el disfrute observado en el alumnado de Infantil al encontrar un patio nuevo: su patio soñado.

En la actualidad nos encontramos en el análisis de las aportaciones expresadas en los portafolios individuales y los informes grupales del alumnado y con un cuestionario ya diseñado y revisado por expertos para recoger, desde una cierta distancia, la evaluación del Proyecto por los y las participantes. Un paso más en este proceso de colaborar en construir escuelas más democráticas.

Para finalizar, las palabras de un grupo de alumnas: “Para nosotras no hay mejor forma de aprender que poniendo en práctica lo aprendido, y gracias a la oportunidad de llevar a la práctica un caso real, hemos conseguido aprender desde la experiencia y desde ahí, nada se olvida (Trabajo del Grupo 1B, 2016/17).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Billig, S.; Jesse, D. y Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York.*



Denver: RMC Research Corporation.

- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 49-76). Madrid: Narcea.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of teacher's education*, 28 (6), 51-55.
- Lazo, C. y González, P. (2012): El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 577-585.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Rev.de Educación*, 355, 591-604.
- Pérez Gómez, A.I.; Soto, E.; Sola, M.; Serván, M.J. (2009e). *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la Universidad*. Madrid: Akal.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: Clays.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.





Chitra

9

Convivencia y mediación

MEDIACIÓN Y CONVIVENCIA: DOS CONCEPTOS CON UN MISMO DESTINO

GARCÍA GUZMÁN, ANTONIO¹; LÓPEZ BÁEZ, VANESA

Universidad de Granada, España

¹antogagu@ugr.es

Resumen. En esta contribución se pretenden dar a conocer los aspectos más relevantes que justifican la necesidad de impulsar y mejorar la convivencia y mediación en los centros educativos. Y es que, por ejemplo, los datos y cifras sobre el acoso escolar en España (en sus diferentes modalidades o manifestaciones), que ponen sobre la mesa los diferentes informes anuales de algunas ONG como la fundación ANAR, reflejan la evidente urgencia y necesidad de trabajar desde diferentes instituciones “remando en el mismo sentido y con la misma intensidad” para erradicar todo tipo de comportamientos y actitudes que imposibilitan la creación y configuración de un clima positivo en las aulas y en los centros educativos. Para ello, las administraciones educativas, tanto desde el ámbito nacional como autonómico, han desarrollado e impulsado diferentes iniciativas, especialmente en los últimos años, como el desarrollo del plan estratégico de convivencia escolar u otros tipos de actuaciones más concretas y específicas para conseguir tal fin: *“la creación de un clima positivo de paz, respeto y tolerancia que mejore la convivencia en los centros educativos”*.

Palabras clave: convivencia, mediación, estrategias, propuestas y planes estratégicos.





INTRODUCCIÓN

La adecuada convivencia en los centros educativos, instituciones y en la sociedad en general es un requisito “*sine qua non*” podríamos hablar de una verdadera educación, fundamentada en los principios básicos que se dilucidan en las leyes educativas y sociales actuales (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013; Real Decreto Legislativo 1/2013 de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad). De ahí que en todas estas normativas, cuando se hace referencia a la equidad o la inclusión, se resalte de forma directa o indirecta la importancia de una buena convivencia escolar.

El hecho de relacionar convivencia con mediación en esta mesa de comunicaciones implica la relación de interdependencia entre ambos conceptos. Así, si hay una buena y correcta convivencia es porque en determinados momentos, más o menos frecuentes, ha habido algún tipo de mediación. Y, al mismo tiempo, la existencia de mediación justifica y garantiza una buena convivencia y la creación de un clima positivo de respeto, tolerancia y valoración de la diversidad.

En los últimos años la conflictividad o falta de convivencia que se da en los centros escolares ha sido puesta de relieve por diferentes medios de comunicación (impresos, digitales, radiofónicos o audiovisuales) que se han hecho eco de esta “*cruda realidad*” que requiere de medidas urgentes de actuación y, sobre todo, con un claro carácter preventivo, más que correctivo. Sin embargo, cabe aclarar que estos problemas de convivencia, si bien ahora son más visibles o evidentes que nunca, no son nuevos y son inherentes a la propia naturaleza escolar, pudiéndose observar en ella desde sus mismos orígenes. Sin embargo, lo que sí parece ser distinto son los tipos de problemas que se presentan, las manifestaciones de los mismos, la forma de afrontarlos y resolverlos, el nivel de atención y preocupación que están generando en los implicados y la trascendencia social que están teniendo, a cuya difusión y amplificación están contribuyendo sobremanera los medios de comunicación (Ramírez, Justicia y García, 2011).

En la escuela del S.XXI existen hoy diversos y múltiples problemas que están dificultando la convivencia escolar en los centros escolares, entre los que cabe destacar: a) el desinterés o apatía académica, es decir, no realizar las tareas o deberes solicitados, absentismo, falta de puntualidad, no traer los materiales necesarios para clase...; b) las conductas disruptivas como interrumpir constantemente las explicaciones de clase o, en definitiva, el mantenimiento de conductas molestas e incómodas (incómodar a los compañeros constantemente, hacer ruidos desagradables, levantarse constantemente sin motivos; c) otras conductas que revisten de mayor gravedad como los comportamientos agresivos, falta de disciplina, bullying, conductas delictivas y otras conductas no adecuadas en el contexto escolar. Además, en los últimos años, coincidiendo con el auge de las redes sociales, comienzan a aparecer nuevas formas o manifestaciones de



acoso y de conductas que han perjudicado sustancialmente la convivencia en las aulas: “el cyberbullying”.

1. LA CONVIVENCIA ESCOLAR: MÁS QUE UN TEMA DE ACTUALIDAD

Uno de los “grandes problemas” de convivencia con el que nos encontramos en la actualidad es precisamente el acoso escolar o bullying, siendo uno de los grandes retos a los que se enfrenta la sociedad actual y cuya responsabilidad ha de ser asumida y compartida por toda la comunidad educativa. Como afirma el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en un reciente Real Decreto referido a la Convivencia Escolar¹, *“lograr este objetivo exige que las autoridades educativas, los docentes, las familias, los alumnos y toda la sociedad en su conjunto asuman este fenómeno como propio y adopten una serie de medidas y acciones no sólo correctivas, sino también preventivas”*.

Con respecto al acoso escolar si bien no existen datos oficiales exactos sobre este tema, ha sido fruto de los trabajos e informes realizados por asociaciones u ONG como la fundación ANAR (Ayuda a niños y adolescentes en Riesgo) que han arrojado importantes datos estadísticos a considerar y sobre los hemos de reflexionar. En este sentido, quizá se podría haber avanzado mucho más en tan importante tema (sobre todo de forma preventiva) si se le hubiese dado la consideración e importancia que realmente tiene. Así, como ejemplo que corrobora esta reflexión y según se destaca en un artículo reciente de un medio de comunicación nacional (El País, 15/01/2018²), algunos organismos como el Observatorio Estatal por la Convivencia Escolar que debe vigilar y coordinar acciones contra el acoso en las aulas y que ha de tener, al menos, un encuentro anual, no se reúne desde 2011.

Esa falta de operatividad, en este caso, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, aludida anteriormente, ha inducido al Gobierno a aprobar muy recientemente (12/01/2018) el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el RD 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Así, según argumenta el propio gobierno³, el nuevo observatorio pretende ser más operativo y ágil, reduciendo el número de miembros (pasa de 71 a 47) y haciendo que éste sea más flexible y dinámico. Además, esta modificación pretende dar respuesta a esos nuevos planteamientos o manifestaciones en materia de convivencia escolar como es el cyberbullying. Un tema de especial relevancia en los últimos años y sobre el que los docentes y centros educativos requieren de una formación específica para atajar este arduo e inquietante problema, además de la incorporación de mediadores con formación específica en estos temas⁴.

El nuevo observatorio adapta, de igual modo, el Plan Estratégico de Convivencia Escolar elaborado por el gobierno en 2017 y se concretan sus funciones, facilitando la

1 Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

2 https://elpais.com/elpais/2018/01/12/media/1515775390_532183.html

3 <http://mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2018/01/20180112-observatorio.html>

4 https://elpais.com/ccaa/2018/02/02/valencia/1517595803_988048.html





mejora y efectividad de la coordinación de actuaciones y relaciones que se establecen en la infancia y adolescencia durante el periodo de escolaridad en centros educativos.

Además, uno de los aspectos más relevantes que se modifican es la importancia que se le da a la familia para la consecución de una adecuada convivencia, lo que ha motivado su participación e inclusión en dicho observatorio. Finalmente, destacar que gracias a esta modificación y en aplicación a los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, en dicho observatorio también se ha incluido a representantes del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y de la Secretaría General de Inmigración y Emigración.

1.1. El acoso escolar: la mayor amenaza a la convivencia educativa

Si bien se ha destacado al inicio de este artículo la inexistencia de datos estadísticos oficiales sobre el acoso escolar, cabe destacar algunos informes como el II Estudio sobre el acoso escolar y ciberbullying realizado por la Fundación ANAR (2016) que basados en la atención del “teléfono ANAR” de ayuda a casos de violencia escolar proporcionan datos muy importantes. Así, según este estudio, el número de casos de acoso escolar han aumentado considerablemente, pasando de 355 casos en 2014 a 1.207 en 2016 (un aumento del 240%). El aumento entre 2015 y 2016 ha sido del 87,7 %.

En lo que respecta a los tipos de acoso (Cfr. Gráfico 1), se destaca, en primer lugar, que en 2016 todas las conductas o actos violentos se producen con más frecuencia, a excepción de los insultos y ofensas de palabra y los actos leves, como empujones. En este sentido, al margen del aumento en los casos de acoso, también es preciso destacar el incremento de denuncias y de la preocupación por parte de los padres por diferentes tipos de acoso que antes podrían quedar “ocultos”, ya que ahora poseen más información y son más conscientes de este tipo de situaciones.

Según este informe, también es de destacar que entre los motivos del acoso escolar, la causa principal sigue siendo las características físicas (31,6%), seguido a gran distancia de la agresividad de los acosadores.

Quizá uno de los aspectos más preocupantes es el que hace referencia a la edad de las víctimas que sufren acoso escolar, siendo la edad media de 10,9 años, lo que corrobora que ha disminuido respecto de años anteriores (11,6 años). Además, en la franja de los 12 años se detecta el mayor porcentaje de casos de otros tipos de acoso escolar (14,6%), pero sobre todo es de destacar y nos ha de servir como “señal de alarma” que el 14,2% de las víctimas tienen 7 años o menos.

Todos estos datos nos confirman, por un lado, la importancia, trascendencia y calado que tiene este tema en el ámbito escolar y, por otro la necesidad de poner en marcha determinadas medidas, especialmente de carácter preventivo, para poder erradicar este tipo de problemas o “lacra” que, sin lugar a dudas, afecta sobremanera a la



actual convivencia escolar y social. Finalmente, destacar, como se pone de manifiesto en algunas investigaciones (González Contreras, 2017) que este problema también afecta al alumnado con NEE.

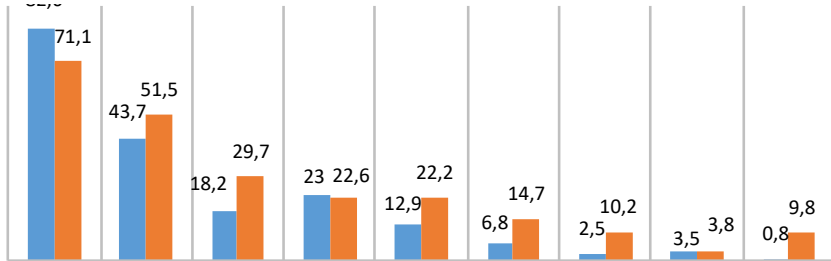


Gráfico 1. Tipos de acoso escolar en % (admite varias situaciones), comparando en diferentes años. Fuente: Fundación ANAR (2016). Elaboración propia.

1.2. Estrategias y medidas para mejorar la convivencia y el clima escolar

Con la aparición de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo se dio un gran impulso a la mejora de la convivencia en los centros, ya que esta ley obligaba a los centros a incorporar en sus programaciones generales anuales un plan de convivencia que recogiese todas las actividades que se programaran con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes del alumnado y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales del alumnado y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

Cabe destacar que, posterior a dicha normativa y después de la puesta en marcha y creación del Observatorio Estatal para la Convivencia (2007), el estudio estatal realizado en 2010 sobre la convivencia escolar en la Educación Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación, 2010) ya ponía sobre la mesa algunas de las pautas o actuaciones educativas que era preciso realizar para la mejora efectiva de la convivencia, en este caso, en la etapa de la Educación Secundaria y entre las que cabe destacar las siguientes:

1. Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral.
2. Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado.
3. Prevenir el comportamiento disruptivo para fortalecer al profesorado y mejorar la convivencia y el aprendizaje.
4. Mejorar la eficacia educativa de las sanciones.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

5. Disponer de recursos para intervenir también en los casos más difíciles, mediante los equipos de mediación.
6. Evaluar la estructura de relaciones entre estudiantes para prevenir situaciones de riesgo.
7. Promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo para erradicar el acoso.
8. La evaluación de la convivencia escolar desde una perspectiva integral como herramienta para la mejora de la convivencia.
9. Promover la calidad de las relaciones en el centro escolar como comunidad, el apoyo entre el profesorado y la formación en convivencia.
10. La prevención como estrategia básica para la construcción de la convivencia.
11. La prevención de la exclusión y la violencia.
12. Promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias.
13. Mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género.

También, cabe resaltar la publicación del Ministerio de Educación, en junio de 2011, a través del Grupo de Trabajo del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en el que se dan a conocer las diferentes actuaciones y políticas que las Comunidades Autónomas han desarrollado para el impulso y mejora de la Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2011). El objetivo de dicha publicación pretendía difundir buenas prácticas, buscar puntos de encuentro y cooperación y dar cohesión al sistema.

Sin embargo, cabe destacar que es ente los cursos 2015 y 2017, cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en materia de convivencia y cumplir con los objetivos marcados en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020) y, más concretamente, con el objetivo estratégico 3, dedicado a promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, elabora en colaboración con las Comunidades Autónomas, el Plan Estratégico de Convivencia Escolar.

Este Plan se estructura en siete ejes: 1) educación inclusiva; 2) participación de la comunidad educativa; 3) aprendizaje y convivencia; 4) educación en los sentimientos y en la amistad; 5) socialización preventiva de la violencia de género; 6) prevención de la violencia desde la primera infancia; 7) atención y cuidado del uso de las TIC.

Esos siete ejes, a su vez, incluyen 7 líneas de actuación y medidas para mejora la convivencia escolar, entre ellas, la observación y seguimiento de la convivencia en los centros, la incorporación de actuaciones educativas de éxito basadas en la mejora de la convivencia escolar, la formación del profesorado, la prevención y control de incidentes violentos o de acoso o el apoyo a las víctimas de violencia o acoso.

Entre las medidas o actuaciones desarrolladas por este plan y actualmente en proceso, destacan las siguientes por su importancia:



1. La creación de un teléfono para las víctimas de violencia escolar (900018018), puesto en marcha el 1 de noviembre de 2016. Cabe destacar que desde esta fecha hasta el 10 de enero de 2018, según datos del propio Ministerio, se habían recibido un total de 28.065 llamadas, de las que 9.779 se estudian como posibles casos de acoso.
2. Realización del Congreso Estatal de Convivencia Escolar Anual.
3. Creación de materiales para las víctimas de acoso escolar: guías de acoso y ciberacoso y oferta de cursos de formación destinados al profesorado.
4. Creación de un portal de Convivencia Escolar con información relevante sobre este tema, tanto a nivel internacional, como nacional o autonómico: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/inicio.html>
5. Creación de la red de escuelas “tolerancia cero a la violencia” o la creación de la figura de responsables de convivencia en los centros.
6. Futura creación de una App de denuncia.

Además de las iniciativas puestas en marcha a nivel ministerial, las Comunidades Autónomas han ido desarrollando sus propias actuaciones y normativas para mejorar la convivencia en sus centros educativos. Así, algunas Comunidades como la andaluza disponen de su propio portal de convivencia⁵ para mejorar la divulgación de las experiencias educativas más significativas en esta materia, entre los que destacar el programa que esta institución viene desarrollando con los centros que han participado en la Red Andaluza “*Escuela: Espacio de Paz*” o la reciente creación del Foro Andaluz de Convivencia Escolar⁶

De igual modo, hay que destacar otras actuaciones como: 1) el teléfono de asesoramiento sobre convivencia escolar de Andalucía (90010218); 2) Guía para la elaboración de los planes de convivencia de los centros; 3) Observatorio de convivencia escolar de Andalucía; 4) recursos educativos sobre convivencia; 5) premios en materia educativa; 6) formación en convivencia; 7) protocolos de actuación e intervención ante situaciones de acoso escolar, ciberacoso, maltrato infantil, entre otras.

1.3. La mediación requisito para la convivencia y la inclusión

Es un hecho ya constatado cómo la mediación y la formación en y sobre este tema contribuye a la mejora de la convivencia escolar y la transformación de los conflictos escolares, al mismo tiempo que ayuda, en el caso del alumnado, a la adquisición y desarrollo de competencias clave como competencia comunicativa, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal y, sobre todo, la competencia social y ciudadana.

Además, como afirman Viana y López (2015, p.11), “*la mediación puede llegar a ser el motor de cambio social para la construcción de una ciudadanía más activa y participativa y, por otro, de sociedades más respetuosas con la igualdad, más inclusivas y que celebren la diversidad humana como su principal valor*”. De ahí que la mediación escolar se haya extendido por todo el panorama educativo español, dado que cumple una doble función porque ayuda a la resolución de

5 <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar>

6 <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/congreso-andaluz-convivencia-escolar/inicio>





conflictos al mismo tiempo que contribuye a crear un adecuado clima educativo, si bien es preciso vincularlos con los observatorios de la convivencia u órganos similares dado que ayudará a darle un objetivo y sentido estratégico (Viana, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fundación ANAR (2016a). II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados. Informe del Teléfono ANAR. Recuperado (10.11.2017), de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>

Fundación ANAR (2016b). Informe anual. Teléfono Anar 2016. Recuperado (10/11/2017) de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/11/Informe-Tel%C3%A9fono-ANAR-2016.pdf>

González Contreras, A. (2017). Acoso escolar y NEE. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Recuperado (06/01/2018) de <https://goo.gl/nLcAxG>.

Ministerio de Educación (2010). Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado (06/12/2017), de: <https://goo.gl/QLxyF4>.

Ministerio de Educación (2011). Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas. Recuperado (10.10.2017), de <https://goo.gl/YLLSNt>

Ramírez, S., Justicia, F. y García, A. (2011). Los protagonistas del acoso escolar y sus relaciones con otros problemas de convivencia en el contexto multicultural de Ceuta. En M.T Castilla Mesa, V.M. Solbes Martín y A.M. Sánchez Sánchez (Coords.). *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp.1108-1120). Madrid: Wolters Kluwer.

Viana, M.I. y López Francés, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y la inclusión social. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (1), 14-26.

Viana, M.I. (2011). Mediación escolar y observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 229-248.



AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y LIDERAZGO: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PROFESORES DE PRIMARIA Y PROFESORES CON CARGO DIRECTIVO

GONZÁLEZ PÉREZ, MARÍA GUADALUPE¹, MERCHÁN ROMERO, ISABEL MARÍA²,
GONZÁLEZ HERMOSELL, JUAN DE DIOS³

UNEX España

¹ mggonzalezpe91@gmail.com

² isabelmerchan8288@gmail.com

³ juande@unex.es

Resumen. Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005) exponen que el éxito se basa en la combinación de lo cognitivo y lo emocional, ya que en el mundo del trabajo es muy probable que el CI determine a qué tipo de profesión se puede optar, pero el éxito en esa profesión va a depender de la inteligencia emocional. El objetivo de este trabajo es determinar si los profesores que desempeñan cargo directivo poseen un mayor nivel de inteligencia emocional que el resto del profesorado. En la primera parte, correspondiente a la motivación del trabajo y a la fundamentación teórica en inteligencia emocional y liderazgo. Posteriormente, la segunda parte del trabajo se dedica a exponer el estudio empírico, explicitándose los objetivos, el método de investigación y el análisis y discusión de los resultados obtenidos. Por último se exponen las conclusiones: el nivel de desempeño en las habilidades de inteligencia emocional son significativamente mayores en los profesores que ejercen cargos directivos que en profesores tutores. Por tanto el ejercicio de la dirección, jefatura de estudios, o secretario del centro educativo genera una serie de competencias emocionales que se dan en mayor grado que en los tutores, ya que las relaciones que establecen aquellos es más diversa, produce probablemente una serie de situaciones sociales, de resolución de conflictos, de propuestas interpersonales que hacen desarrollar en mayor medida este tipo de competencia.

Palabras claves: liderazgo, inteligencia emocional y profesores





INTRODUCCIÓN

Emociones y Competencia Emocional

Gardner define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Esta definición es fruto de estudios que realizó con su equipo en la universidad de Harvard que ponen de manifiesto que la brillantez académica no lo es todo, ya que muchas personas con un gran expediente académico no tienen tanto éxito en sus negocios y en su vida personal, como otras cuyos profesores consideraban mediocres.

Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando Peter Salovey y John Mayer, dos psicólogos norteamericanos, acuñaron el término “inteligencia emocional” para referirse a estos dos tipos de inteligencia, publicando un artículo en el que aparece la primera definición formal del término: “la Inteligencia Emocional es un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y, por ende, nuestros comportamientos

Como expresan Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005), la emoción es el sistema menos conocido de los procesos cognitivos básicos. La dificultad para definirla, las múltiples formas de entenderla y las complejas metodologías empleadas en su estudio, explican el escaso desarrollo de una psicología de la emoción.

Por otra parte, es importante mencionar que Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005) consideran que el concepto de emoción se utiliza en psicología de al menos tres maneras diferentes:

Síndrome emocional: es lo que se experimenta durante una emoción: ira, tristeza...

Estado emocional: forma breve en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que se corresponde al síndrome de ira, tristeza...

Reacción emocional: conjunto de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional (expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas directamente observables o subjetivas).

En conclusión, como puede apreciarse todos los autores coinciden en que el proceso emocional parte de la percepción de un estímulo y en función de la valoración que demos al mismo, se genera una respuesta fisiológica u otra, así como un tipo de sentimiento que puede percibirse y suele estar mediatizado por los aprendizajes.



Inteligencia Emocional y Liderazgo

Razones de tipo psicológico: necesidad del líder que armonice los objetivos institucionales y los intereses personales de los miembros del grupo, para evitar la desestructuración del colectivo y la amenaza de la calidad deseada.

Razones de tipo sociológico: ningún grupo humano funciona eficazmente sin algún tipo de liderazgo, ya provenga del espacio formal (liderazgo institucional), o del espacio informal (liderazgo ocasional).

Razones de tipo profesional: nueva concepción del liderazgo educativo, enfocado a la gestión de la calidad en función de la satisfacción del usuario y de las relaciones humanas.

Entre las líneas para situar el liderazgo, debemos emplazarlo entre la concepción de gestor eficiente (rol de liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección), y en cuanto al ámbito moral, es la expresión de una organización dinámica y comunitaria (liderazgo moral o funcional) de ámbito social-educativo (liderazgo pedagógico). Todo ello desde una triple valoración, asumiendo sus tareas desde la vertiente de aceptación, la de conflicto, y como no, la de calidad que las funciones directivas desempeñan.

La pertinencia del tema objeto de investigación se ve confirmada desde diversas circunstancias, siendo el origen, desde el ámbito legislativo en materia de gestión de centros educativos, las aportaciones de la LOPEGCE (1995), que no consiguieron solventar las dificultades presentes en el liderazgo directivo, ya que la concepción colegiada no termina de convencer a la comunidad educativa (Marchesi, 2000).

Se confirma que el director, tanto en su perfil profesional como técnico, experto tanto en organización, como en su rol de líder institucional, es un factor determinante de la calidad educativa. Así lo hace saber Muñoz-Repiso y col. (1995), con la aseveración de que quien busque la calidad en educación, debe asegurarse la presencia de líderes potenciales, y de igual modo, debe crear las condiciones para que surjan de las propias comunidades educativas. Lorenzo Delgado (1997), en un estudio analítico de seis modelos de Gestión de Calidad, aparece el liderazgo como un componente universal de la organización, como un “denominador común” a todos ellos, caracterizándose como el fundamento, el agente impulsor y el iniciador de cualquier otro proceso con tendencia a la calidad de la organización.

La nueva concepción de liderazgo educativo, y la que nosotros proponemos, rompe con la relación jerárquica y vertical de modelos y culturas organizativas anteriores; las relaciones entre líderes y profesores se convierten en ascendentes, descendentes y laterales, todo ello debido al énfasis en la cultura colaborativa y en los movimientos de calidad que están siendo llevados a cabo en el ámbito escolar.





Sin embargo son escasas las investigaciones que exponen si las competencias emocionales de los docentes varían a lo largo del desarrollo profesional, incrementándose o reduciéndose en función de los factores que influyen en su ejercicio docente.

Debido a todo ello, Marchesi, A. y Díaz, T. (2007) recogen en palabras de Troman (2000) que los docentes se enfrentan a una crisis de confianza e identidad profesional, que repercute en la autoestima y la autopercepción. Según Zembylas (2005), gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida, y en el momento actual en el que se destacan una y otra vez los conflictos y las carencias de la educación escolar, se envía un mensaje de desconfianza a los docentes que repercute en una progresiva pérdida de la identidad. Por todo ello, los profesores se encuentran insatisfechos con ellos mismos y con el trabajo que realizan, teniendo malestar emocional (Marchesi, A. y Díaz, T., 2007).

OBJETIVOS

En nuestro estudio partimos de la premisa de que el nivel de competencia emocional de los profesores que desempeñan cargo directivo y la autopercepción de la misma varía en función del cargo desempeñado. Para corroborar esta hipótesis, establecemos los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores tutores y profesores que desempeñan cargos directivos
- Comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia en cargos directivos, en relación a los profesores tutores.
- Conocer si el desempeño en un cargo directivo es una variable generadora de competencia y liderazgo emocional.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Nuestro estudio, desarrollado en un EOEP de Sector dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, cuenta con una muestra de 71 profesores, de los cuales 29 desempeñan cargo en algún equipo directivo de los centros del sector que atiende el EOEP y 42 ejercen de tutores. En la tabla 1 se recogen los datos de la muestra.



Número total de profesores muestreados	71
Profesores que ejercen cargo directivo	29
Profesores tutores	42

Tabla 1. Datos de la muestra

La selección de los centros educativos cuyos maestros formarán parte de la muestra fue de conveniencia

Procedimiento.

Una vez realizado el muestreo, se seleccionan y elaboran los materiales de evaluación y se procede al desarrollo del estudio. El estudio se diseñó utilizando una metodología cuantitativa. Se consideró que esta metodología era pertinente al tener en cuenta que se trata de una intervención breve en cuanto a temporalidad, lo cual dificulta la obtención de datos cualitativos, y además, se deseaba comparar niveles de aspectos concretos de la competencia emocional, dado que se trata de una competencia muy amplia.

Instrumentos de Recogida de Datos

Se ha seleccionado un instrumento para la evaluación: Test de Habilidades de Inteligencia Emocional. Este instrumento utilizado para la recogida de datos es un Test de Habilidades de Inteligencia Emocional, de Vallés Arándiga, A. (1994) Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas. Madrid: EOS, que nos facilitó información precisa sobre el grado de conocimiento y habilidades sociales y emocionales que cada uno de los participantes percibe que posee.

En la tabla 2 se exponen las características del instrumento de evaluación empleado.





Instrumento	Descripción	Objetivo
Test de las Habilidades de Inteligencia Emocional	Los profesores seleccionan la opción con la que se sienten identificados (nunca, algunas veces o siempre) de los 45 ítems que se presentan.	Medir el nivel inicial de autopercepción emocional
		La puntuación máxima posible en el test es de 90 .

Tabla 2. Características del instrumento de evaluación

CONCLUSIONES

Para analizar las variables con estadística inferencial, se utilizó la prueba de U de Mann-Withney. La elección de esta prueba no paramétrica para dos grupos independientes se debe a que es más conservador y prudente su uso por no disponer de datos sobre la población y por considerar que el nivel de medida es ordinal, al evaluar aspectos actitudinales y no disponer de datos sobre la fiabilidad y validez de las pruebas empleadas para la medición. Los resultados obtenidos, contribuyen a demostrar que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por el grupo de profesores tutores y las obtenidas por el grupo de profesores que ejercen cargo directivo, por lo que el desempeño de cargo directivo constituye una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional.

Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos son significativas ($U=$; $p<0,05$), es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado que ejerce cargo directivo es superior significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de profesores tutor.

En la siguiente tabla se presentan los niveles de autopercepción emocional de ambos grupos de profesores.



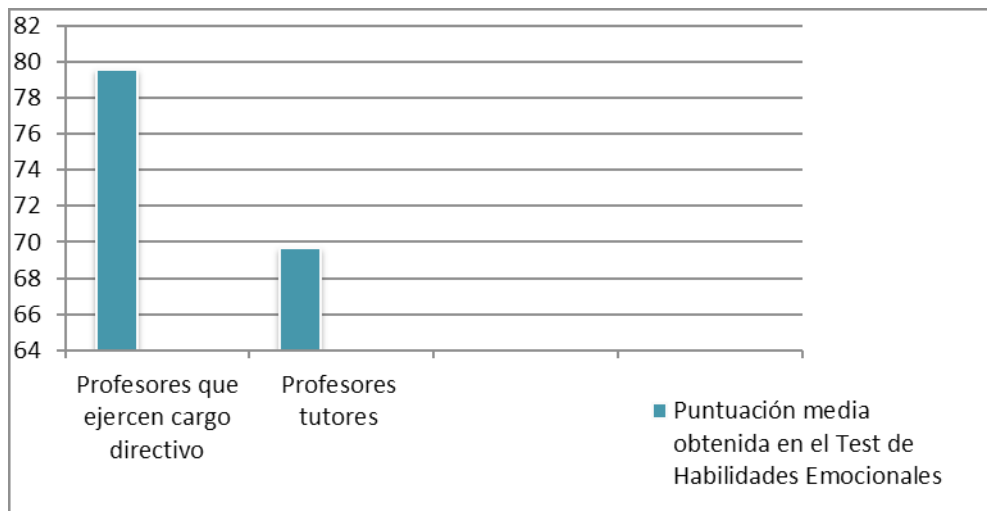


Tabla 3. Puntuaciones medias de ambos grupos obtenidos en el Test de Habilidades Emocionales

En las puntuaciones medias de ambos grupos destacamos la mayor puntuación en profesores que ejercen cargo directivo, lo que supone un mayor nivel de habilidad de la inteligencia emocional en este grupo, siendo la diferencia en la puntuación media de 9, 85 puntos.

Indicadores más relevantes del Test de las Habilidades de Inteligencia Emocional.

Hemos destacado y valorado por separado una serie de preguntas del test que nos indican más relevancia en aspectos de liderazgo emocional, a efectos de hacer un análisis descriptivo de los datos que aportan. En ellas destacamos las puntuaciones medias en ambos grupos.

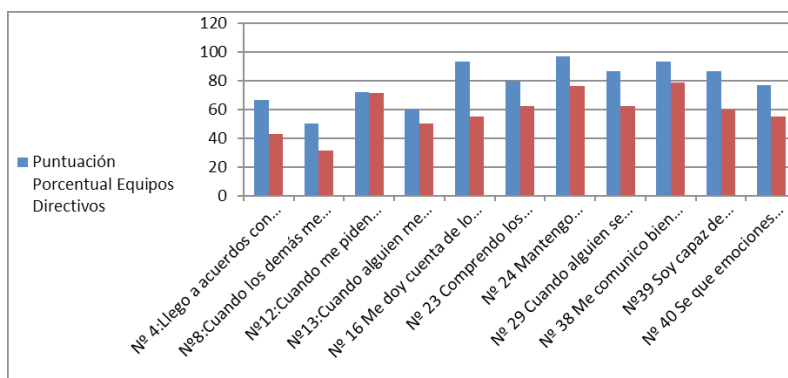


Tabla 4. Puntuaciones Porcentuales en los distintos ítems del Test de Habilidades Emocionales de Profesores que ejercen cargos directivos y Profesores tutores.





Discusión .Conclusiones

En relación al primer objetivo de nuestra hipótesis, que es conocer el nivel de autopercepción emocional de profesores tutores y profesores que desempeñan cargos directivos, hemos comprobado según los datos aportados anteriormente que el nivel de desempeño en las habilidades de inteligencia emocional es mayor en los profesores que ejercen cargos directivos (puntuación media 79,55) que en el grupo de tutores (puntuación media 69,70)

En relación al segundo objetivo de nuestra hipótesis que comparar si la autopercepción emocional es significativamente superior o inferior en los profesores con años de experiencia en cargos directivos, en relación a los profesores tutores concluimos como hemos dicho anteriormente que las puntuaciones obtenidas son significativamente mayores en el grupo que ejercen cargos directivos con respecto a profesores tutores. Al realizar el análisis inferencial de estos datos confirmamos que las diferencias que observamos son significativas ($U=$; $p<0,05$), es decir, el nivel de autopercepción emocional del profesorado que ejerce cargo directivo es superior significativamente al nivel de autopercepción emocional del grupo de profesores tutores.

En relación al tercer objetivo de nuestra hipótesis que es conocer si el desempeño en un cargo directivo es una variable generadora de competencia y liderazgo emocional concluimos que el ejercicio de la dirección, jefatura de estudios, o secretario del centro educativo genera una serie de competencias emocionales que se dan en mayor grado en los tutores, ya que las relaciones que establecen aquellos es más diversa, produce probablemente una serie de situaciones sociales, de resolución de conflictos, de propuestas interpersonales que hacen desarrollar en mayor medida este tipo de competencia.

En esta investigación hemos revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional de profesores, percibiendo que en nuestro país no hay muchos estudios que estudien el liderazgo emocional entre profesores tutores y profesores directivos, así como intervenciones medidas que muestren datos actualizados.

Por ello hemos expuesto los datos obtenidos al medir una intervención de inteligencia emocional con profesorado de enseñanza básica. En esta intervención, concluimos que observando los resultados obtenidos en el estudio tratado, se confirma la hipótesis de trabajo, de tal manera que podemos decir que el nivel de competencia emocional de los profesores y la autopercepción de la misma varía en función de ejercer cargo directivo o ejercer de tutor. En esta afirmación es preciso aclarar que no es posible extrapolar nuestros resultados a la población general, por haberse utilizado un instrumento de evaluación que no tiene validez contrastada, de tal forma que la validez de los resultados se apoya en la comparación de los obtenidos por los dos grupos de sujetos participantes.



Todo ello supone la necesidad de seguir investigando en este campo, mediante intervenciones más duraderas, así como medir la generalización del aprendizaje y la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo.

Limitaciones

La principal limitación de esta investigación está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados, debido a que el muestreo es de conveniencia y además se trata de una muestra no demasiado numerosa. Por otra parte, el instrumento de evaluación empleado no tiene fiabilidad y validez reconocidas.

Implicaciones futuras

Se hace evidente la necesidad de medir las competencias emocionales en profesores.

Por otra parte, la coordinación de la comunidad educativa es esencial para el desarrollo de las competencias emocionales, siendo precisa la coordinación entre docentes y de estos con las familias. Respecto a los primeros, en Extremadura se continúa invirtiendo esfuerzos en la Red de Escuelas de Inteligencia Emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

González, J., Merchán, I.M. y Candeias, M. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Educación Secundaria de Badajoz. INFAD

Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Las Emociones y los valores del profesorado. Madrid: SM.



BULLYING Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)

GÓMEZ DOMÍNGUEZ, TERESA¹, NAVARRO MATEU, DIEGO², TEBAR YÉBANA, SUSANA³

^{1,2} Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia, España
mt.gomez@ucv.es, España, diego.navarro@ucv.es, España

³ Asindown Valencia
susana.tebar@asindown.org, España

Resumen. El bullying sufrido por alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas es un tema que necesariamente se debe abordar con rigurosidad y mostrando evidencias al respecto. Las asociaciones manifiestan su preocupación por los alumnos en situación de vulnerabilidad y el acoso por sus iguales padecido y enmascarado en muchas ocasiones. La necesidad de percibirlo y actuar de modo preventivo supone una necesidad acuciante y que abordamos desde esta investigación. El método seguido para ello será mediante un análisis exhaustivo de evidencias bibliográficas, seguido de la elaboración/adaptación de un cuestionario cuyo validez de constructo se obtendrá mediante un juicio de expertos y al que, seguidamente, procederemos a un análisis de fiabilidad. La muestra será alrededor de 400 alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo y para ello contamos con el apoyo del movimiento asociativo.

Palabras clave: bullying, discapacidad, acoso escolar, necesidades educativas, necesidades específicas de apoyo educativo.





INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la tendencia internacional, es a facilitar y favorecer la inclusión escolar del conjunto de alumnado, incluido aquel que presente alguna necesidad.

En el sistema educativo español, observamos cómo se habla del principio de atención a toda la diversidad del alumnado, y es por ello que vamos a hablar de aquellos niños y niñas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, bien por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar y puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LOMCE, 2013, p. 97896).

Este alumnado es el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). Y, a su vez, hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) cuando dicho alumno requiere, □ por un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de alguna discapacidad o de trastornos graves de conducta □ (LOE, 2006, p. 17180).

Asimismo, y desde la reciente aprobación de la Ley Orgánica 8/2015 y ordinaria 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, la protección jurídica de los derechos de los niños y niñas queda reflejada de un modo contundente, siendo el legislador especialmente sensible a las necesidades de los menores con discapacidad (Fernández y Carmona, 2015). Se afirma, que no puede existir ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos y, entre ellos, cita textualmente el derecho a una educación inclusiva.

Investigaciones sobre alumnado con NEAE y Bullying

A principios de esta década, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Jones et al., 2012) tras realizar un estudio sobre la posibilidad de que niños con discapacidad, puedan verse implicados en situaciones de violencia, y el estudio demostró, que estos niños, son víctimas de violencia en una frecuencia cuatro veces superior, que la de sus iguales sin discapacidad.

Sin embargo, tal como remarca Sanmartín (2014) son muy escasos los estudios en los que se incide en la violencia escolar en los menores con necesidades educativas especiales, y concretamente en los niños y niñas con discapacidad. En este sentido desde la década de los 90, se encuentran evidencias sobre la mayor prevalencia del mismo en niños y jóvenes con diversidad funcional (Luengo y Domínguez, 2015) y de ahí la necesidad de continuar en esta línea de trabajo.



El rechazo social hacia el alumnado descrito, niños y niñas con NEE, es una evidencia que muestra la revisión de literatura existente (Baydik y Bakkaloglu, 2009; Frederikson, 2010; Frederikson, Simmonds, Evans y Soulsby, 2007; Pijl, 2007; Sabej y Monjas, 2002; Symes y Humphrey, 2010). El informe de UNICEF (2013) muestra como los niños y niñas con discapacidad tienen entre tres y cuatro veces más riesgo de sufrir violencia que los niños que no la tienen.

En este sentido, Fernández y Carmona (2015), así como Del Barrio y Van der Meulen (2016) remarcan que los niños y niñas con discapacidad son más vulnerables al abuso físico y psicológico, desembocando en ocasiones, en situaciones de aislamiento social e indefensión que los hace más vulnerables a la violencia y explotación tanto en sus propios hogares como en los centros e instituciones donde se desarrolla su vida. Esta vulnerabilidad se manifestará en la dificultad para anticiparse a situaciones conflictivas, a enfrentarse a conductas complicadas o comprometidas y, sobre todo, a reponerse de las mismas (Luengo y Domínguez, 2015).

Diversos estudios muestran como en las aulas ordinarias los niños con diversidad funcional tienen mayores dificultades para ser aceptados, sintiéndose solos, infelices, con dificultades relacionales y convirtiéndose este factor, su diversidad funcional, en un riesgo que desemboca, en muchos casos, en acoso escolar (Bourke y Burgman, 2010; Frederikson, 2010; Heinricks, 2003; Rose, Espelage, Aragon y Elliott, 2011).

La investigación sobre acoso en los menores con discapacidad es reciente (Berástegui, Gómez-Bengoechea, 2006) pero hay consenso al afirmar que estos niños son especialmente vulnerables al abuso y al maltrato (Olivan, 2002; Sullivan y Cork, 1998; Sullivan y Knuston, 2000; Verdugo, Bermejo y Fuertes, 1995). Los agresores perciben en los menores con discapacidad mayor vulnerabilidad, y menos capacidad para denunciar e informar del abuso, así como menor credibilidad a sus declaraciones (Berástegui, Gómez-Bengoechea, 2006).

En este sentido, entre la escasa literatura, existe consenso al afirmar que estos alumnos (con NEAE) tienen mayor riesgo de convertirse en víctimas de acoso (Bourke y Burgman, 2010; Frederikson, 2010; Heinricks, 2003; Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014; Rose, 2011). Como vemos en Card, Cole y Humphrey (2006) al estar menos integrados socialmente, carecer de factores de protección por parte de sus iguales y presentando, en muchos de los casos, actitudes pasivas hacia la intimidación de la que son objeto se convierten en blanco fácil para las actuaciones de los agresores.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos alcanzar mediante el desarrollo de esta investigación son los siguientes:

- Diseñar y validar un cuestionario para evaluar el bullying hacia alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (discapacidad





Liderando investigación y prácticas inclusivas

intelectual, trastornos graves de conducta, TDAH, trastorno espectro autista y sobredotación).

- Detectar el bullying entre alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Proponer conjunto de medidas de actuación orientadas a la prevención y erradicación del bullying dirigido a alumnado en situación de vulnerabilidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El presente proyecto, plantea como principal hipótesis de trabajo la necesidad de detectar el bullying existente en las aulas hacia personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

La finalidad de esta detección es proceder a realizar actuaciones preventivas ante alumnos en esta situación de vulnerabilidad.

1. Descripción método

El presente proyecto de investigación se enmarca dentro de una metodología de tipo empírico observacional, con un diseño transversal exploratorio descriptivo-correlacional.

- Descriptiva: porque observará, registrará y analizará los fenómenos y hechos sin interferir en el ambiente analizado.
- Correlacional: porque se describirán las características de la muestra estableciendo variables y estudiando las relaciones entre ellas.

2. Fases de la Investigación

Nuestra investigación se realiza con base en la evidencia científica ya descrita. Basándonos en ella y siguiendo un minucioso y exhaustivo proceso metodológico, que incluye revisión bibliográfica, tanto de evidencias existentes sobre el tema que nos ocupa como de los diferentes cuestionarios validados sobre bullying a fin de obtener un punto de partida para la elaboración/adaptación de uno referido a alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo; continuaremos con un juicio de expertos en la materia; prueba piloto y aplicación del cuestionario ad hoc; analizaremos los resultados obtenidos de la muestra en relación a su percepción sobre el bullying en las aulas. Dada la complejidad del estudio y con fines de organización, el procedimiento seguido para la elaboración de esta investigación, se presentará siguiendo fases consecutivas, claramente diferenciadas.



3. *Elaboración y adaptación del cuestionario*

A. *Elaboración del instrumento: juicio de expertos*

Una vez buscada y analizada las fuentes de información primaria y secundaria a fin de concretar y mostrar antecedentes y evidencia de la importancia de la investigación propuesta, procederemos a un análisis en profundidad de cuestionarios/inventarios validados existentes en investigaciones actuales con el objetivo de establecer punto de partida en el cuestionario del que partiremos, y que bien adaptaremos de uno existente o elaboraremos ad hoc. Dicho cuestionario será diseñado con la ayuda, para validar su constructo (Escobar y Cuervo, 2008), de diferentes especialistas en la materia que nos ocupa. Es por ello que, tal como plantea Landeta (2002), una vez concretado el objetivo de la investigación se estudiará y seleccionará al grupo de expertos considerados como individuos, cuya situación y recursos personales, pueda contribuir positivamente a la consecución del objetivo planteado, que en nuestro caso será la validación/elaboración del instrumento con el que trabajaremos. En este sentido, señalamos que la idoneidad de dicho cuestionario necesita de una supervisión específica de especialistas en las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo y por ello contaremos con la participación de: asociación de asperger, asociación de personas con déficit auditivo, asociación de personas con déficit de atención e hiperactividad, asociación de personas con autismo, entre otras. Dichos expertos, son considerados especialistas que atesoran conocimientos, experiencia, capacidad predictiva y objetividad (Esnaola, 2005).

Esta validez de contenido, se define como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Ortega, Jiménez, Palao y Sainz, 2008; Thomas y Nelson, 2007). Tras el análisis y validación del contenido del cuestionario por parte de expertos, se optará por hacer las correspondientes modificaciones eliminándose o añadiéndose algunos ítems del cuestionario inicial en función de las opiniones requeridas a los expertos.

En virtud de la función que desempeñarán dentro del estudio, a continuación explicitaremos en cuanto al número idóneo de expertos y apoyándonos en diferentes autores (Bas, 2004; Landeta, 2002; Ortega et al., 2008) que no existe consenso respecto a un número específico de expertos aunque si se considera que el tamaño debe oscilar entre siete personas como mínimo y no más de treinta.

Más allá del número, es importante que el criterio que sirva como eje central del método de selección de los expertos sea que tengan un peso específico en el tema a tratar. En opinión de Ruiz y Ispizua (1989) y Landeta (2002), en la selección de expertos, el equipo investigador debe asegurarse de que dispongan de información suficiente relativa al tema, que haya un nivel elevado de motivación para trabajar en el proyecto y, en especial, que dispongan de opinión personal apoyada en conocimientos que superen el sentido común.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Recogidos los documentos se realizará un análisis estadístico de los indicadores evaluados por los expertos así como uno cualitativo donde valoraremos las consideraciones que realizan los expertos a fin de mejorar el instrumento que servirá de base para la investigación.

4. Participantes

La muestra se compone de dos grupos diferenciados de participantes. Por un lado los profesionales implicados en la investigación y por otro lado de la muestra de alumnos y alumnas con NEAE. Nuestra pretensión, en cuanto al número de participantes en la muestra, oscila alrededor de 300, contando con la colaboración del movimiento asociativo previamente consultado.

Para la realización del estudio se recurrirá a un muestreo de conveniencia o intencional, utilizando para ello dos vías:

1) Orientadores pertenecientes a Centros escolares (CEIP/IES/CEE)

Por una parte contactaremos con orientadores de varios centros pertenecientes a las diferentes modalidades de escolarización y a diferentes niveles educativos.

Movimiento asociativo

Estas son las asociaciones que implicaremos en nuestra investigación:

- ASINDOWN. Asociación Síndrome de Down de Valencia
- HELIX. Federación de Asociaciones para la integración del sordo en la Comunidad valenciana.
- Asociación Valenciana de Asperger
- AVADIS. Asociación Valenciana de Dislexia y Otras Dificultades de Aprendizaje
- APNADAH. Asociación de Padres para Niños y Adolescentes con Déficit de Atención e Hiperactividad
- AVAST, Asociación Valenciana de Ayuda al Superdotado y Talentoso
- FEAPS Plena Inclusión CV. Federación Valenciana de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual
- ASPAU. Asociación Proyecto Autista de Valencia



Miembros de las Juntas Directivas de las citadas asociaciones, han mostrado su interés en el proyecto, así como su disponibilidad a colaborar en su implementación y su intención de proporcionar muestra de alumnos y alumnas con neae para llevar a cabo el estudio.

El instrumento será proporcionado en formato impreso (papel) para un acceso flexible a todos los participantes.

5. *Análisis de datos:*

Análisis cuantitativo

El tratamiento estadístico de los datos se realizará por medio del SPSS 22.0. y del EQS 6.2. En primer lugar se realizará un análisis de los principales descriptivos de las variables objeto de estudio, junto a un análisis de fiabilidad y validez de los instrumentos. Posteriormente se realizarán análisis bivariados y multivariados mediante χ^2 prueba t de Student χ^2 y ANOVAS para analizar las diferencias en los niveles de las variables objeto de estudio en función de los perfiles sociodemográficos de los participantes y de las NEAE. Seguidamente se procederán con análisis bivariados (Correlaciones de Pearson) y multivariados (regresiones y modelos de ecuaciones estructurales (SEM) para analizar las relaciones entre las variables objeto de estudio.

Análisis cualitativo

Con el fin de obtener información y contribuir a la interpretación de los datos recogidos a través de métodos cuantitativos se procederá a la utilización de instrumentos cualitativos tal como relacionamos a continuación:

- Entrevistas en profundidad, con el fin de conseguir información relevante sobre el objeto de análisis con informantes clave. De este modo tendremos acceso a datos más delicados y confidenciales los cuales no alcanzaríamos mediante el pase de cuestionarios o técnicas grupales que no permiten establecer rapportos adecuados. Es evidente que la creación de un clima de confianza y atención mutua será decisivo en una investigación con estas características.
- Grupos focales: el moderador introducirá el tema de discusión al grupo de individuos implicados, dándoles la oportunidad de que interactúen con sus opiniones dirigidas hacia los objetivos propuestos. Se realiza con el fin de obtener información sobre percepciones, ideas, actitudes o creencias de las partes interesadas en el proceso: docentes, familias, alumnado y profesionales implicados en el proceso educativo como orientadores, etc.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Grupos nominales: reuniones en pequeños grupos fomentando la participación de todos los miembros implicados a fin de obtener información relevante en la investigación.

Desde ambas perspectivas (cualitativa y cuantitativa) se llevará a cabo una triangulación con de los resultados obtenidos en ambos análisis.

6. Cronograma

El proyecto se realizará entre Enero 2018 hasta enero del 2020.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, el plan de trabajo se organiza en catorce tareas que se desarrollarán a lo largo de la realización de la investigación planteada.

TEMPORALIZACIÓN												
Planificación / mes	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24
Revisión bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Diseño instrumento.	x	x	x									
Contacto participantes Juicio de Expertos	x	x	x									
Recogida y análisis de datos del Juicio de Expertos.	x	x	x	x								
Diseño definitivo cuestionario			x									
Validación del mismo Prueba piloto				x								
Análisis de los datos muestra piloto.				x								



Diseño versión final.				x	x							
Aplicación a la muestra total elegida.					x	x	x					
Análisis de los datos muestra total.								x	x			
Producción científica.					x					x	x	x
Jornadas												x
Asistencia congresos					x							x

CONCLUSIONES

Es necesario desarrollar instrumentos e investigaciones que nos permitan abordar un tema tan trascendente como el bullying hacia a alumnos que presentan algún tipo de vulnerabilidad. Esperamos poder contribuir, junto con el movimiento asociativo, al desarrollo de mecanismos que permitan la prevención y diagnóstico de este tipo de situaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bas, E. (2004). *Megatendencias para el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of Sociometric Status for Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational sciences: theory and practice*, 9(2), 435-447.
- Berástegui, A., Gómez-Bengoechea B. (2006). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión. *Intervención Psicosocial*, 15(3), 293-306.
- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Briggs, F. (1996). *Developing personal safety skills in children with disabilities*. Londres: Jessica Kingsley.
- Card, J. A., Cole, S. T., & Humphrey, A. H. (2006). A comparison of the accessibility and attitudinal barriers model: Travel providers and travelers with physical disabilities. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 11(2), 161-175.
- Del Barrio, C., & Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Esnaola, I. (2005). Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaketa (AFI) de autoconcepto físico. Álava: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fernández, J.M. & Carmona, M.A. (2015). *Discapacidad e Infancia*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial
- Frederickson, N. (2010). The Gulliford Lecture: bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- Heinrichs, R. (2003). *Perfect targets: Asperger syndrome and bullying: Practical solutions for surviving the social world*. AAPC Publishing.
- Jones, L., Bellis, M., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380, 899-907.
- Landeta, J. (2002). El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre. Barcelona: Ariel.
- Ley Orgánica 2/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 175, de 13 de julio de



2015, pp. 61871 a 67889. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4754&tipo=documento>

Ley Orgánica 8/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 3 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Luengo, J.A. & Domínguez, I.M. (2015). Acoso psicológico y menores con discapacidad: la prevención. En J.M. Fernández & M.A. Carmona (Eds.). *Discapacidad e Infancia* (pp.199-247). Recuperado de file:///C:/Users/ucv/Downloads/20151210%20Libro %20Discapacidad%20e%20infancia%20CGPJ%202015%20(1).pdf

Monjas, M., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511.

Olivan, G. (2002) Maltrato en niños con discapacidades: características y factores de riesgo. *Anales Españoles de Pediatría*, 56 (3), 219-223

Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, J.M. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.

Pijl, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5.

Rodríguez, G, Gil, J. y García E, (1999). Metodología de Investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Rose, C. A. (2011). Bullying among students with disabilities. *Bullying in North American schools*, 34-44.

Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.

Ruiz, J.I. y Ispizua, M.A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabeh, E. N., & Monjas, M. I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero*, 33(198), 15-26.

Sanmartín, J. (2014). Discapacidad y acoso escolar: reflexiones. Recuperado de <http://online.ucv.es/resolucion/acoso-escolar-y-discapacidad-reflexiones-por-jose-sanmartin-espluges/>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Sullivan, P.M. y Cork, P.M. (1998). Maltreatment prevention programs for children with disabilities: An evaluation model. *Developmental Disabilities Bulletin*, 26, 59-71.
- Sullivan, P.M. y Knutson J.F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1257-1273
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). Métodos de investigación en actividad física. Barcelona: Paidotribo.
- Unicef. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: niños y niñas con discapacidad*. Unicef.
- Verdugo, M.A. y Bermejo, B.G. (1995). El maltrato en personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 873-924). Madrid: Siglo XXI.



CUESTIONARIO PARA MEDIR LA SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON NEAE EN REFERENCIA A LOS APOYOS PRESTADOS POR PARTE DEL SISTEMA ESCOLAR

ESCORCIA MORA, CLAUDIA TATIANA¹, NAVARRO MATEU, DIEGO², GÓMEZ DOMINGUEZ, TERESA³, ALONSO LARZA, LUCIA⁴, ALFONSO ADAM, ESTRELLA⁵

^{1,2,3,4}Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

⁵Universidad Internacional de Valencia VIU, España

¹claudia.escorcia@ucv.es, ²diego.navarro@ucv.es

³mt.gomez@ucv.es, ⁴lucia.alonso@ucv.es

⁵estrella.alonso@campusviu.es

El presente texto nace en el marco del Proyecto I+D “Satisfacción de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema escolar” (GV/2017/051. Dirección General de Universidades, Investigación y Ciencia. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte Generalitat Valenciana.

Resumen: Presentamos en este trabajo, un cuestionario diseñado para conocer el grado de satisfacción que presentan las familias de alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema educativo en general y su centro escolar en particular, así como las relaciones establecidas con los profesionales que intervienen con sus hijos e hijas. La investigación recoge el diseño, validación y aplicación de un cuestionario *ad-hoc* que recoge los principales factores que, desde el punto de vista de las familias, pueden favorecer o dificultar el proceso de inclusión. Para ello se establecen diferentes bloques informativos correspondientes a: datos identificativos del cuidador principal, información específica referente al alumno, proceso de evaluación psicopedagógica, valoración sobre la relación familia y centro escolar, valoración sobre alumno y centro escolar, valoración entre familia y equipo docente y, por último, valoración general de la atención ofrecida por el centro escolar. Sus conclusiones nos ayudarán a establecer acciones de mejora.

Palabras clave: Educación inclusiva, familia, discapacidad, necesidades educativas, relación padres-profesionales.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Desde la aparición de la teoría de sistemas de Bronfembrenner (1986), se puso de manifiesto la gran influencia que ejercen los sistemas sociales en el desarrollo del niño. Esta teoría reconoce la influencia de las interacciones entre la escuela y subsistemas familiares dentro y a través de los sistemas. La teoría de negociación basada en las necesidades de Niles y Marcellino (2010), proporciona un marco para resolver conflictos a través de la identificación de las necesidades de las partes interesadas. En conjunto, estas dos teorías destacan la importancia de las transacciones entre los sistemas del hogar y la escuela, pero transfieren la atención de los padres o maestros como expertos en la vida de los niños a la negociación de soluciones basadas en necesidades y / o intereses. Además, ambas proporcionan información acerca de los procesos de colaboración que pueden ocurrir en los sistemas en los que los niños se desenvuelven (Cummings, 2015)

Por tanto, es fácil suponer que la relación que se establece entre familias y escuela es fundamental. Estas relaciones son contempladas ya, desde la legislación. Las normativas tanto nacionales como internacionales observan el derecho de los padres a participar con los centros en la educación de sus hijos. Idea recogida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en el conjunto de normativas de carácter internacional, ONU, 2006, Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008, LOMCE, 2013, etc.

Una de las ideas comunes que se encuentran en todo el repertorio legislativo, es que a las familias se les deben prestar servicios de información y orientación, que permitan y hagan compatible, el desarrollo de una acción complementaria y multiplicativa del conjunto de acciones desarrolladas e impulsadas por el centro escolar, con el fin de conseguir una educación de calidad para todos. En nuestro entorno, estos servicios de información y formación recaen en los SPEVs (Servicios Psicopedagógicos Escolares) y los gabinetes de orientación psicopedagógicos de los propios centros educativos. Los miembros de estos equipos conformados generalmente por las figuras de profesores de Pedagogía Terapéutica, profesores de Audición y Lenguaje, Psicólogos, Pedagogos, Fisioterapeutas, etc. son los encargados de evaluar las capacidades del niño, detectar sus necesidades y proponer planes de intervención que serán aplicados junto con los tutores en el aula. Sin embargo, en este proceso de evaluación e intervención, la familia, queda en ocasiones relegada a un segundo plano.

Se han llevado a cabo estudios que demuestran la importancia de la calidad de la colaboración de los profesionales/profesores con los padres y su impacto en la calidad de vida de las familias (Turnbull, Turnbull et al., 2006; Summers et al., 2007; Balcells-Balcells, 2011). Por tanto, es fundamental llevar a cabo un ejercicio de profunda reflexión acerca de la naturaleza de la relación que mantienen los centros educativos y en particular los profesores, con las familias y la conveniencia de valorar hasta qué punto



Cuestionario para medir la satisfacción de las familias de alumnos con neae en referencia a los apoyos prestados ..

esta colaboración responde a los principios de calidad, que la investigación ha puesto de relieve en los últimos años (Blue-Banning et al., 2004; Turnbull et al., 2006).

También es importante, tener en cuenta, que es lo que los padres están pidiendo al sistema educativo, que no es otra cosa que atención a la diversidad, que sus hijos puedan ser educados en las instituciones de su localidad, en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros (Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009; Villegas, Simón y Echeita, 2014) y profesionales cualificados para comprender y responder a las necesidades educativas de sus hijos e hijas (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014; Hotulainen y Takala, 2014)

Estamos viviendo en la actualidad un proceso de transformación en la manera de entender y vivir los principios educativos. Las escuelas se han convertido progresivamente en espacios más diversos y complejos para desarrollar procesos de enseñanza (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017). Al cambiar esa visión de la educación hacia una educación más abierta, inclusiva y participativa, el rol de los padres en la educación de sus hijos también cambia. Hoy en día, los padres son socios escolares, participantes activos en la toma de decisiones relacionadas con la educación del niño, y eligen el modelo o la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades del niño (Alisaukas, Kaffemaniené, Meliené y Milteniené, 2011). Algunos estudios (Comisión Europea, 2000; Epstein, 2011; Glasgow y Whitney, 2009) han señalado que la participación de los padres y madres en los centros escolares se justifica, entre otros motivos, porque permite aproximar las culturas familiar y escolar, favorece la educación de los niños y su rendimiento escolar y constituye, de esta manera, un indicador de calidad educativa.

Un ejemplo del reconocimiento de la necesidad de esta participación lo podemos encontrar en los EEUU con la promulgación de la ley IDEA (1975), aquí se contempla que los padres y madres tuvieran derecho a asociarse con los educadores y a contar con procedimientos por los que pudieran responsabilizar a los centros de ofrecer a su alumnado una educación libre, adecuada y en un entorno lo menos restrictivo posible (Turnbull, Turnbull & Kyzar, 2009). A partir de esto empiezan a emerger los elementos clave en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza; unidos a un gran sentimiento de solidaridad.

Todo este panorama nos obliga a estudiar cómo se están estableciendo estas relaciones y los grados de satisfacción que tienen las familias y profesionales frente a ellas. Este estudio debe hacerse con base a la evidencia, por lo que es crucial, en la actualidad, disponer de herramientas para conocer la valoración que hacen las familias de los apoyos recibidos por el sistema educativo y las relaciones que se establecen entre ellos.

En el ámbito educativo y de las ciencias sociales, generalmente se recurre al método de la encuesta para realizar su estudio. A ello contribuye el que sea una





herramienta con alta aplicabilidad a múltiples problemáticas de investigación, que posibilita la recopilación de información diversa acerca de un elevado número de variables (Martín, 2010) y su traducción a variables empíricas, acerca de las que se desea recabar datos (en nuestro caso, actuaciones realizadas que producen sentimientos de satisfacción), en preguntas concretas, generadoras de respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas (Casas, Repullo & Donado, 2003).

OBJETIVOS

Nuestra investigación en líneas generales, persigue alcanzar entre otros, los siguientes objetivos:

- Diseñar y validar un cuestionario para medir los apoyos y la satisfacción con los mismos, recibidos por las familias y prestados por el sistema escolar.
- Analizar la satisfacción de las familias con niños o niñas con NEAE en relación a los apoyos prestados por el sistema educativo.

El objetivo de la presente comunicación es presentar el cuestionario de satisfacción de las familias de alumnos con NEAE en referencia a los apoyos prestados por parte del sistema escolar, que ha sido expresamente diseñado para evaluar cómo perciben las familias los apoyos y servicios de los diferentes agentes educativos y las relaciones que establecen con los profesionales que intervienen con sus hijos/as.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Este proyecto de investigación se enmarca dentro de una metodología de tipo empírico observacional, con un diseño transversal exploratorio descriptivo-correlacional.

Para su desarrollo, se plantearon varias fases de investigación. En la primera fase, se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda bibliográfica. De la literatura consultada y con base a la experiencia de los autores, se procedió a realizar un cuestionario con siete bloques de información.

En la segunda fase de la investigación, el cuestionario elaborado fue sometido a un riguroso juicio de expertos. Para llevar a cabo el juicio de expertos, al que fueron sometidos los ítems iniciales del cuestionario creado, contamos con un colectivo de 14 informantes cuyos perfiles estaban relacionados con el mundo de la educación, el movimiento asociativo y de la administración. Para ello, se les facilitó un instrumento específicamente diseñado para tal fin, el cual cumplieron de forma autónoma. Se solicitaron, también, sugerencias y recomendaciones que pudiesen matizar, mejorar o reconsiderar la oportunidad o redacción de los ítems preparados. Para el caso que nos ocupa en esta comunicación, nos vamos a centrar en el contenido del instrumento y lo que pretende valorar.



Cuestionario para medir la satisfacción de las familias de alumnos con neae en referencia a los apoyos prestados ..

Una vez depurado el instrumento se pasa a la fase tres de la investigación, que consiste en una prueba piloto.

La siguiente fase de la investigación será ya el pase de la prueba al público en general. El cálculo de familias a las que aspiramos llegar a través del cuestionario, asciende a unas 600 familias, provenientes del mundo asociativo. Para tal efecto, ya hemos contactado con algunas de ellas, que nos han confirmado su intención de participar. Entre estas asociaciones se pueden encontrar:

Asindown. Asociación Síndrome de Down de Valencia, Helix. Federación de Asociaciones para la integración del sordo en la Comunidad Valenciana, Asociación Valenciana de Asperger, AVADIS. Asociación Valenciana de Dislexia y Otras Dificultades de Aprendizaje, APNADAH. Asociación de Padres para Niños y Adolescentes con Déficit de Atención e Hiperactividad, Avast, Asociación Valenciana de Ayuda al Superdotado y Talentoso, FEAPS Plena Inclusión CV. Federación Valenciana de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, ASPAU. Asociación Proyecto Autista de Valencia

Instrumento

El instrumento diseñado, está orientado a delimitar y valorar siete grandes bloques de información, que nos permitirán analizar la calidad de los apoyos prestados por parte del sistema escolar y el grado de satisfacción que presentan las familias con estos apoyos y servicios.

La primera parte del instrumento cuenta con una leyenda de presentación, en donde se comenta el objetivo de la investigación, la ley de protección de datos y las instrucciones para su cumplimentación.

En el bloque I aparecen los datos del cuidador principal, que en este caso es la persona que cumplimenta el cuestionario. Hace referencia a todas aquellas variables sociodemográficas necesarias para su posterior validación y análisis: sexo, edad, parentesco con el niño, nivel de estudios, ocupación, nacionalidad y si pertenece a alguna asociación relacionada con la necesidad educativa de su hijo/a.

En el segundo bloque se pregunta acerca de las características relacionadas con el niño: Edad, género, curso de escolarización, que NEAE presenta y cuál o cuáles ámbitos motiva la necesidad de prestación de este apoyo (por ejemplo, lenguaje y/o comunicación, relación-social...), el tipo de recursos personales prestados al alumno o alumna tanto en el centro escolar como fuera del mismo, quién propuso este apoyo, la tenencia o no de un ACI y su tipo si lo hay, la utilización de productos de apoyo.

En el tercer bloque entramos a indagar acerca del proceso de evaluación psicopedagógica de las NEAE realizada al niño. Este bloque consta de 8 preguntas, con opciones de respuesta tipo Likert graduadas desde muy en desacuerdo a totalmente de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

acuerdo. Las cuestiones abordadas están referidas a la participación de la familia en el proceso de evaluación, el tipo de preguntas realizadas a la familia, sus sensaciones frente a la implicación de los profesionales en el proceso de evaluación, la explicación del informe de evaluación, la información y orientación recibida en relación a las NEAE de su hijo/a, el acuerdo con la modalidad de escolarización, los contextos en los que se llevó a cabo dicha evaluación y la satisfacción en relación con el proceso de evaluación.

El cuarto bloque está relacionado con la valoración que hacen las familias de la relación que se establece entre el centro y ellos. Consta de 18 cuestiones que pretenden conocer las percepciones de la familia frente a la adaptación curricular, las reuniones de seguimiento, las orientaciones recibidas para ayudar a su hijo en el hogar, la evaluación de los aprendizajes, los procesos de coordinación y la formación de los profesionales.

El quinto bloque se dedica a indagar las relaciones entre el niño y el centro escolar frente al currículo, el proceso de inclusión y participación del alumno, los apoyos que recibe, las actividades extraescolares, el comedor y el patio. Este bloque está compuesto por 15 preguntas.

En el sexto bloque se valora la relación entre el cuidador y el equipo docente. Sus 5 preguntas, buscan conocer más en profundidad, las expectativas del equipo frente al rendimiento académico del alumno, la acogida y flexibilidad que demuestran frente a las familias y el alumno.

Por último, en el séptimo bloque se presentan 5 cuestiones referidas a la valoración general de la atención en el centro escolar, cómo de satisfechos/as se sienten en relación a la forma en que han sido atendidas las NEAE de su hijo/a en el centro escolar y en el caso de haber tenido que realizar alguna queja sobre el apoyo recibido, la forma y la respuesta que obtuvo.

El instrumento será proporcionado en formato digital (*on line*) e impreso (papel) para un acceso flexible a todos los participantes.

En la actualidad ya estamos en la fase de recogida de cuestionarios para la prueba piloto.

Análisis estadístico

Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos obtenidos, se procederá a examinar los principales descriptivos de las variables objeto de estudio, junto a un análisis de fiabilidad y validez de los instrumentos. Posteriormente se realizarán análisis bivariados y multivariados mediante “prueba *t* de Student” y ANOVAS para analizar las diferencias en los niveles de las variables objeto de estudio en función de los perfiles sociodemográficos de los participantes y de las NEAE. Seguidamente se procederán con análisis bivariados (Correlaciones de *Pearson*) y multivariados (regresiones y modelos de ecuaciones estructurales (*SEM*)) para analizar las relaciones entre las variables objeto



de estudio. Todo el tratamiento estadístico de los datos se realizará por medio del *SPSS 22.0* y del *EQS 6.2*.

CONCLUSIONES

Existe acuerdo en la comunidad científica al afirmar que la metodología descriptiva es útil para presentar en detalle un fenómeno dado, analizar su estructura, explorar las asociaciones relativamente estables y las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003). Para Hernández-Sampieri, et al. (2006) muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Nosotros en nuestra investigación, hemos diseñado un instrumento que responde a una necesidad detectada en el ámbito educativo. Tal y como apuntábamos al inicio, la implicación de la familia en todo lo relacionado con su hijo/a con NEAE, es primordial. Su nivel de satisfacción puede ser determinante en el establecimiento de relaciones efectivas que propicien intervenciones de éxito.

Con nuestro cuestionario pretendemos medir esa satisfacción. Los datos recogidos nos darán una visión bastante real, acerca de cómo se están gestionando los apoyos educativos, el grado de implicación de las familias y la satisfacción que estas muestran frente a ellos. Estos resultados favorecerán la aplicación de mejoras estructurales en las políticas de apoyo educativo, el valorar el verdadero papel de la familia en todos los procesos educativos y la relación que se establece entre agentes educativos, lo que en definitiva abogará por una verdadera inclusión y por una participación activa de la familia como miembros de hecho del equipo que trabaja con niños con NEAE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Hamour, B. y Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579. doi:10.1080/13603116.2013.802026.
- Alisauskas, A., Kaffemaniené, I., Meliené, R. y Milteniené, L. (2011). Parents' point of view towards inclusive and special education. *Special Education*. 2 (25), 128-142
- Balcells-Balcells, A. (2011). *L'impacte dels serveis i la relació professional en la qualitat de vida de les famílies amb fills amb discapacitat intel·lectual*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones, “Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010 -2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras”, SEC (2010) 1323 y 1324.

Cummings, P., Sills-busio, D., Barke, F. Dobbin, N. Parent–Professional Partnerships in Early Education: Relationships for Effective Inclusion of Students with Disabilities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36: 309-323, 201

Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PE: Westview Press.

Glasgow, N. A. y Whitney, P. J. (2009). *What successful schools do to involve families?* Londres: Sage.

Hernández-Sampier, R., Fernández-Colledo, C. & Baptista, L. (2006). Metodología de la investigación. (4 Ed.). México: McGrawhill interamericana.

Hotulainen, R. y Takala, M. (2014). Parents’ view on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. doi:10.1080/13603116.2012.759630.

Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 [IDEA]. (1997). Recuperado de <http://thomas.loc.gov/home/thomas.php>.

[Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. \(2003\). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia.](#)

Niles, W. J., & Marcellino, P. A. (2010). Partnering with conflict: A role for needs based negotiation in teacher-parent collaboration. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 10 (1), 297–308

Martín, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.145-168). Madrid: Dykinson.

ONU. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía



Cuestionario para medir la satisfacción de las familias de alumnos con neae en referencia a los apoyos prestados ..

en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, 46, 20-52

Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. y Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. Columbus, OH: Pearson.

Turnbull, A. P., Turnbull, R. H. & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades especiales*. París:

Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I., y Santamaría. M. (2009) *Situación de la inclusión educativa en España*: Salamanca: INICO.

Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82



DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN JÓVENES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) POR MEDIO DEL TEATRO

DRA. MADRIZ BERMÚDEZ, LINDA¹, LICDA. SANDOVAL POVEDA, ALICIA², DRA. ANTÓN ARES, PALOMA³

¹ Universidad Estatal a Distancia
lmadriz@uned.ac.cr, Costa Rica

² asandovalp@uned.ac.cr, Costa Rica

³ Universidad Complutense de Madrid
palomanton@edu.ucm.es, España

Resumen. Es conocido y ha sido comprobado en diferentes estudios, que el teatro es una actividad apropiada para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y que como herramienta educativa se ha utilizado desde la antigüedad en numerosas culturas.

Con la finalidad de aplicar las técnicas teatrales en el trabajo con personas con trastorno del espectro autista, desde la Cátedra de Contextualización de Educación Especial, Programa de Educación Especial. (UNED). Laboratorio de Fabricación (FABLAB-UNED) y la Universidad Complutense de Madrid, se diseñó el proyecto “Desarrollo de habilidades sociales en jóvenes con trastornos del Espectro Autista a través de una experiencia artística: El teatro”. La colaboración del Grupo Rompecabezas, ha posibilitado que durante dos años, se haya desarrollado una intervención para estimular y favorecer habilidades sociales como la comunicación, la expresión de emociones, el autocontrol y el trabajo en equipo. Los resultados alcanzados en el desarrollo de las referidas habilidades, así como en seguridad, control de emociones y trabajo compartido y colaborativo son muy positivos. Esto permiten plantear dar continuidad y acometer nuevos proyectos en los que el teatro además de ser una herramienta de trabajo eficaz pasa a ser una posibilidad para el desarrollo personal de jóvenes con TEA en un contexto grupal.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, teatro, habilidades sociales, educación especial.





INTRODUCCIÓN

En la intervención con niños y jóvenes con TEA se suelen priorizar intervenciones con objetivos relacionados con la mejora de sus habilidades comunicativas y flexibilizar su conducta, así como mayor regulación emocional y autocontrol. Lo que conlleva la necesidad de trabajar habilidades pragmáticas de comunicación (Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013. Motivo por el que se encuentran numerosas y variadas intervenciones que toman en cuenta esta variable desde diversas perspectivas (Morán, Gómez y Alcedo, 2015; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010; De la Iglesia y Olivar, 2008; De la Iglesia y Olivar, 2007).

Otra variable afectada es el autocontrol. Dentro de este se considera la regulación emocional (Gross y Thompson, 2007), el control reactivo para controlar las reacciones a las situaciones y el control proactivo para ajustar las reacciones personales (Lever, Riddenrnkhof, Marsmann y Geurts, 2017), y la presentación de conductas repetitivas realizadas para controlar la ansiedad y que de forma recurrente acompañan a la persona con TEA a lo largo de su vida (Davis, Hess, Moore, Fodstad, Dempsey, Jenkins y Matson, 2011).

Acerca del reconocimiento de emociones en este colectivo, se han hecho estudios en dos direcciones. La primera, en cuanto a la capacidad de los jóvenes con TEA de expresar emociones reconocibles por otros (Faso, Sasson y Pickham, 2015) y la segunda, en cuanto a su capacidad para reconocer expresiones en otros (Lozano, Ballesta y Alcaraz, 2011).

Las dificultades en los aspectos referidos repercuten de manera negativa en la capacidad de trabajar en equipo, dado que las debilidades en comunicación, emociones y autocontrol pueden incidir en serias dificultades para establecer relaciones sociales (Morán, Gómez y Alcedo, 2015) lo que incide también en su capacidad de trabajar con otras personas.

Entre las múltiples intervenciones que se han desarrollado para trabajar estos temas con personas con TEA, se encuentran varios programas de intervención que utilizan el teatro con el propósito de mejorar sus habilidades en diferentes ámbitos. El teatro permite que las personas adopten y experimenten roles sin la presión propia de las convenciones sociales, involucra el uso de todo el cuerpo, mente y emociones y permite el trabajo de las habilidades sociales, la interacción interpersonal y la empatía (Kim y Boyns, 2015).

Las intervenciones desde el drama permiten a las personas con autismo aproximarse a observar sus propias conductas y las de otros. Participar de estas actividades favorece áreas poco funcionales en personas con autismo como interactuar con otros, comprender sus intenciones, reacciones emocionales, flexibilidad de pensamiento, entre otras (Sherratt y Peter, 2002). Estos planteamientos se han utilizado con éxito en diversos programas en diferentes países como The Miracle Project (Hall y Issacs,



Desarrollo de habilidades sociales en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) por medio del teatro

2011), The Shakespeare's Heartbeat (Hunter, 2014) y SENSE Theater (Corbett, Qualls, Valencia, Fecteau y Swain, 2014).

A continuación se presenta la experiencia de teatro con jóvenes con TEA desarrollada en Costa Rica desde la Universidad Estatal a Distancia con una metodología de investigación-acción. Esta intervención ha tenido una duración de dos años y ha llevado a la conformación del grupo de teatro Rompecabezas.

OBJETIVOS

El objetivo general de la intervención es desarrollar y mejorar las habilidades sociales a través de la expresión artística, en un ambiente real de teatro. Los objetivos específicos de la misma son cuatro: reconocer los propios sentimientos y emociones, así como la perspectiva emocional a través del juego de roles y expresión artística; desarrollar habilidades de comunicación a través de la expresión artística; fomentar el trabajo en equipo mediante la puesta en escena de una obra; mostrar conductas apropiadas y autocontrol, mientras se comparte en un ambiente relajado y amigable.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPE

El trabajo del proyecto se inició con un grupo conformado por nueve personas, seis hombres y tres mujeres, que se mantuvo estable durante el primer año de trabajo en 2016. La edad promedio del grupo fue de 17,14 años ($DE=4,27$). En 2017, uno de los participantes varones se retiró del proyecto y cuatro de los componentes del grupo habían terminado ya la educación formal, siendo el taller de teatro la única actividad extracurricular grupal en la que participaban con otras personas con TEA.

Este grupo recibió un taller semanal de hora y media durante dos años, en los que se realizó el montaje y presentación de tres obras de teatro: Querido Santa, El Árbol de la Vida y Una Navidad para recordar. Las obras tenían música y coreografías en la que participaban los diferentes personajes bajo la supervisión de una bailarina profesional. Los personajes que representaban los jóvenes eran en la primera duendes, en la segunda, animales animados de un planeta llamado Paz y en la tercera, personas de un pueblo en Navidad. El papel y protagonismo se otorgaba de acuerdo con las habilidades personales de los jóvenes, su evolución actoral y el potencial de cada uno.

Las representaciones estuvieron dirigidas por el reconocido director de teatro Bernal García, fundador del Teatro la Máscara y los talleres se han realizado bajo la tutela de una actriz y educadora, profesora de teatro profesional. El Teatro La Máscara cuenta con más de 33 años de trayectoria, también se han presentado en otros escenarios como el Auditorio de la UNED. Las tres presentaciones se realizaron ante teatro lleno, unas doscientas personas en cada una de ellas. Además de los nueve participantes con TEA, en las obras se contó con la colaboración de otras jóvenes sin condición de TEA, bailarinas y estudiantes de teatro de otros grupos de formación del teatro La Máscara. Cada una de las obras fue de mayor complejidad en cuanto a historia, exigencias del





Liderando investigación y prácticas inclusivas

libreto para los actores y puesta en escena. El proceso fue acompañado por un grupo de facilitadoras conformado por cuatro educadoras especiales y una psicóloga.

Como sesiones complementarias se han realizado dos talleres relacionados con tecnología. El primero de ellos se realizó en 2016 y consistió en 8 sesiones en el fab lab de la UNED, en el trabajaron con prácticas de electrónica y crearon una máscara con luces para su primera obra de teatro. En 2017, recibieron un taller de 7 sesiones de Scratch sobre programación y para la tercera obra cada participante programó el juego de luces del farol que utilizaban en escena. Este complemento de los talleres de teatro se implementó para desarrollar oportunidades de trabajo en equipo en otro contexto, intercambios comunicativos con otros facilitadores que no trabajaban habitualmente con la población y la potenciación de habilidades de autocontrol necesarias para realizar cada proyecto.

El desarrollo de la experiencia se sistematizó por medio de registro fotográfico, observaciones participativas y no participativas y bitácoras de sesiones de trabajo. Además, se han completado instrumentos con el perfil de comportamiento de los participantes según las familias, la docente de teatro y las facilitadoras del proceso, así como grupos de discusión con las facilitadoras y madres de familia.

La información recopilada durante este proceso se ha considerado como la información base para valorar elaborar la estrategia de trabajo desde los talleres de teatro con este grupo de intervención en particular. Además, desde el proyecto se ha realizado un trabajo de divulgación en medios de comunicación masiva nacional y universitario para dar a conocer el proyecto y para concientizar sobre el TEA.

EVIDENCIAS

Por medio de la recopilación de información recabada desde el inicio, el análisis de las observaciones semanales, junto al seguimiento y discusiones grupales, se han identificado cambios concretos en cada una de las variables trabajadas en la intervención. En general, se perciben cambios en las habilidades de comunicación de todos los participantes aunque el desempeño varía en función de las capacidades y limitaciones de cada participante.

De igual modo, las familias, de manera frecuente han comunicado las mejoras que perciben en los jóvenes. La principal retroalimentación por parte de las familias es en cuanto su evolución en el desenvolvimiento y habilidades sociales, principalmente la seguridad que muestran ahora en su vida cotidiana para comunicarse con otras personas y la autoeficacia fortalecida que manifiestan al realizar nuevas actividades.

Se terminó el primer ciclo de formación actoral, tras completar dos años de talleres semanales. Se ha registrado un aumento en la capacidad de resistencia, en el nivel de concentración del grupo para trabajar, eliminando la necesidad de recesos o actividades de corta duración. Los participantes se proyectan más seguros para desempeñarse en los



Desarrollo de habilidades sociales en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) por medio del teatro

papeles que se les asigna y para relacionarse con los demás. A continuación se cuantifica lo realizado en el proyecto:

- 8 participantes activos con TEA
- 68 sesiones de taller de teatro
- 16 sesiones de actividades de tecnología
- 3 obras de teatro
- 7 apariciones en medios de comunicación
- 2 presentaciones en congresos
- 1 video de concienciación sobre el TEA

Seguidamente, se presentan los resultados en cada una de las categorías de análisis con las que se han valorado los avances del grupo, de acuerdo con los objetivos planteados para la investigación-acción.

Habilidades de comunicación

El grupo ha desarrollado mayor asertividad y coherencia para comunicarse de manera verbal, ha aumentado la frecuencia en la que interactúan con sus compañeros sin necesitar la mediación de un adulto. También tienen mayor interacción con sus pares no solo sobre temas del teatro, sino también sobre sus gustos e intereses. La comunicación se ha vuelto más funcional tanto en su cantidad como en reconocer momentos pertinentes para hablar y otros en los que deben esperar. Esto se visibiliza en la disminución de interrupciones durante las sesiones de trabajo.

Autocontrol

Esta es una variable que se ha trabajado de manera transversal durante todo el proceso, principalmente desde la parte instruccional. Aunque aún se presentan berrinches aislados, el comportamiento en el grupo ha mejorado en varios aspectos: contención detrás del escenario para no asomarse ni hacer ruido, esperar turnos para salir o para decir sus líneas, aumento en la capacidad de seguir instrucciones, aumento de concentración en el trabajo, ampliación del tiempo de atención a una misma tarea, mayor tolerancia a texturas extrañas como las del vestuario o maquillaje, y aumento de la tolerancia a las conductas disruptivas del otro.





Emociones

El aumento de autocontrol se ha reflejado en la expresión de emociones y la regulación de las mismas. En general, todos los participantes manifiestan en diferentes contextos disfrutar de su participación en el grupo de teatro y su deseo de ir a las sesiones. Hay una mayor expresividad a pesar de la timidez o dificultades de algunos. Aunque no es fácil para todos, han aumentado la expresividad emocional de sus personajes. Pero en especial, llama la atención cómo se preocupan los unos por los otros, se interesan por si alguno está triste o preocupado, intentan consolarse mutuamente o animarse.

Trabajo en equipo

El aumento de la comunicación entre ellos en cantidad y calidad ha incidido en la mejora en su capacidad de trabajo en equipo. Esta es la variable que ha tardado más en mostrar avances, pero para la tercera obra de teatro, cuando ya se les asignaron escenas en las que no tenían el apoyo de alguna actriz o actor adulto fue posible apreciar cómo se ayudaban a ensayar los unos a otros y tenían que resolver diferencias entre ellos para poder realizar la escena en común. También ha aumentado la frecuencia en que se ofrecen a colaborar con actividades como la decoración del escenario, búsqueda de vestuario, entre otros.

CONCLUSIONES

Este proyecto viene a nutrir la investigación del uso de técnicas teatrales para trabajar con las personas con TEA, mostrando cómo pueden trabajarse diferentes habilidades sociales por medio de esta técnica. Esta primera experiencia permitió mostrar la viabilidad de crear un proceso grupal en un contexto de teatro real con un grupo de jóvenes con TEA en el cual, a lo largo de dos años, estos han desarrollado según sus capacidades una serie de competencias para desempeñarse tanto en el teatro como en la vida cotidiana.

Si bien, existen otras experiencias a nivel mundial sobre el uso del teatro para el trabajo de habilidades sociales y grupos de personas con TEA y teatro, esta propuesta va más allá de utilizar el teatro como herramienta para un fin, sino que ha permitido a los participantes empoderarse como actores y formar un equipo de trabajo que en conjunto ha sacado adelante tres funciones teatrales.

La extensión de dos años ha permitido que los participantes no solo desarrollen habilidades de manera individual, sino que han podido conocerse como grupo, preocuparse por los otros, intercambiar intereses más allá del teatro en sí y convertirse en compañeros, más allá de coincidir una hora a la semana. La inclusión de actividades con elementos tecnológicos para que elaboren piezas que utilizan después en los montajes ha contribuido también a mejorar su percepción de autoeficacia en cuanto a lo que pueden aportar al desarrollo de los montajes como grupo.



Desarrollo de habilidades sociales en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) por medio del teatro

El desarrollo de las habilidades como autocontrol, expresión de emociones, comunicación y trabajo en equipo no se ha realizado de manera puntual utilizando técnicas de teatro, sino que el proceso de aprender a actuar, el objetivo en común de realizar un montaje y la responsabilidad de hacer cada uno su parte en la obra final han permitido a este grupo de jóvenes desarrollar las habilidades que necesitan.

Más aún, tras estos primeros dos años el proyecto continuará con nuevos montajes ya bajo el nombre de “Grupo Rompecabezas”, el cual se proyecta como una compañía de teatro inclusiva. Para ello, se va a trabajar en la línea de empoderar a los jóvenes y sus familias para formar una pequeña empresa dedicada a las puestas en escena. De esta manera, lo que podría verse como un medio para adquirir ciertas habilidades se está convirtiendo en una posibilidad real de trabajo en la que varios de los participantes han encontrado una vocación.

Además, por medio de esta experiencia se ha depurado la metodología de trabajo con el grupo, la cual se ha venido construyendo junto al proceso grupal. Se va a formar un nuevo grupo con personas con TEA y cualquier otra condición de discapacidad para realizar un nuevo proceso de talleres de actuación, aplicando los aprendizajes de este primer proceso y realizando ahora un modelo de investigación diferente, que permita realizar mediciones de cambios específicos en las habilidades de los participantes a lo largo del proceso.

Los participantes de este segundo grupo se irán integrando a los montajes en cuanto realicen su formación actoral. De esta manera, se pretende formar una compañía de teatro inclusiva, por medio de la cual tanto personas con TEA como con otras condiciones puedan desarrollar una serie de habilidades sociales y pasar a formar parte de un grupo de pares con objetivos en común al cual pertenecer. Este medio les brindará de esta manera la posibilidad de formar y fortalecer relaciones sociales, aprendiendo uno de otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corbett, B., Qualls, L., Valencia, B., Fecteau, S., Swain, D. (2014) Peer-mediated theatrical engagement for improving reciprocal social interaction in autism spectrum disorder. *Frontiers in pediatrics*, 2, 1-9.
- Davis, T., Hess, J., Moore, B., Fodstad, J., Dempsey, T., Jenkins, W., Matson, J. (2011) Anxiety symptoms across the lifespan in people diagnosed with Autistic Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 5, 112-118.
- De la Iglesia, M., Olivar, J. (2008) Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13 (1), 1-19.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- De la Iglesia, M., Olivar, J. (2007) Entrenamiento en habilidades sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 12 (1), 33-42.
- Faso, D., Sasson, N., Pinkham, A. (2015). Evaluating Posed and Evoked Facial Expressions of Emotion from Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Development Disorders*, 45, 75-89.
- Gross J.J., Thompson R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En: Gross J.J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–26). New York: Guilford.
- Hall, E., Isaccs, D. (2011). *Seven Keys to Unlock Autism: making Miracles in the Classroom*. California: Jossey Bass.
- Hunter, Kelly. (2014). The method. Recuperado (18.09.2017) de <http://www.shakespearesheartbeat.com/the-method/>
- Kim, A., Boyns, D. (2015) Joining the spectrum: an interdisciplinary inquiry into theatre as an intervention for autism diagnosed teens. Recuperado (18.09.2017) de <https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-CSUNorthridge.pdf>
- Lever, A., Ridderinkhof, R., Marsman, M., Geurts, H. (2017) Reactive and Proactive Interference Control in Adults With Autism Disorder Across the Lifespan. *Developmental Psychology*, 53 (2), 379-395.
- Lozano, J., Alcaraz, S., Colas, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1). 65-76.
- Lozano, J., Ballesta, J., Alcaraz, S. (2011) Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista científica de educomunicación*, 18 (36), 139-148.
- Martos-Pérez, J., Llorente-Comí, M. (2013) Tratamiento de los trastornos del espectro autista entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 27 (1), S185-S191.
- Morán, L., Gómez, L., Alcedo, M. (2015). Relaciones interpersonales en niños y jóvenes con trastornos del espectro del autismo y discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 3 (1), 77-91.
- Sherratt, D., Peter, M. (2002) *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. Londres: David Fulton Publishers.



EL PROCEDIMIENTO DE MEDIACIÓN FAMILIAR EN ANDALUCÍA

LÓPEZ PICÓ, RUBÉN¹; BAUTISTA MARTÍNEZ, BRYAN²

Universidad de Granada, España

¹rubenlopezpico@ugr.es

²brian@correo.ugr.es

Resumen. El presente trabajo de investigación persigue abordar, de forma exclusiva, el estudio y posterior análisis de las diferentes fases en las que se encuentra dividido o de las que se compone el procedimiento de mediación familiar de Andalucía. Y todo ello, excluyendo contemporáneamente, las diferentes cuestiones y aspectos que giran en torno a esta misma cuestión de la mediación familiar de Andalucía no relacionadas directamente con el desarrollo de su procedimiento desde la estricta óptica del derecho procesal, como pueden ser, entre otras muchas: las personas mediadoras y su formación, el régimen sancionador derivado del incumplimiento de las obligaciones por las partes, el Registro de Mediación Familiar de Andalucía, y el Consejo Andaluz de Mediación Familiar.

Palabras clave: Procedimiento, Mediación, Familiar, Andalucía, Conflicto.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los conflictos que surgen entre los individuos de una misma sociedad, llevan aparejados una situación de contienda jurídica, que al manifestarse externamente determinan la necesidad de ser resueltos jurídicamente con el fin de poder garantizar la adecuada convivencia entre ellos. Esta situación, se traduce en la necesidad de articular los mecanismos necesarios con los que poder lograr el mencionado objetivo -la solución jurídica de los conflictos existentes entre los miembros de una misma sociedad-.

En el ordenamiento jurídico español, para resolver la situación de conflictividad a la que acabamos de hacer referencia, existen dos grandes opciones. La primera de ellas -el método heterocompositivo- está caracterizada por ser la opción o el método tradicionalmente usado para la solución de los conflictos, consistente en el vencimiento o en la imposición de la solución. Pues en él, *“uno de los contendientes vence, y otro es vencido, ya sea por la fuerza de uno de ellos o por el “petitum” de un tercero, que decide quién tiene la razón y quién no”*.

Frente a esta primera opción, la segunda de ellas -método autocompositivo- consiste en la consecución de la solución final al conflicto existente entre las partes no por la imposición de una sobre la otra, sino por el mutuo acuerdo entre ambas. Siendo alcanzado este último -el acuerdo- bien por sí solas, bien con la intervención de un tercero -de un mediador-, cuya misión se reduce exclusivamente a aproximar a las partes enfrentadas, para que finalmente éstas mismas sean las que alcancen el acuerdo final que acabe con la controversia existente entre ambas. Junto a la conciliación, este sería el caso de la mediación.

La mediación, como mecanismo orientado a la solución de conflictos interpartes alternativo a la vía judicial, queda encuadrado dentro de los denominados ADR's -Alternative Dispute Resolution-, al constituir -para las partes inmersas en el conflicto- una vía complementaria y alternativa al procedimiento judicial, a través de la cual poder dar solución a sus controversias. Que al poder, ahora, tener lugar también electrónicamente como resultado de la incorporación a su desarrollo del uso de las TICs -Tecnologías de la Información y Comunicación-, pasa a estar integrado también dentro de los denominados ODR -Online Dispute Resolution-.

OBJETIVOS

El objetivo esencial del presente trabajo de investigación es sin duda alguna proceder al estudio y posterior análisis de las diferentes fases en las que se encuentra dividido el procedimiento de mediación familiar de Andalucía, a fin de que cualquier persona que esté interesada en recurrir a ella para solucionar los conflictos familiares en los que pueda estar inmersa, conozca con exactitud cuáles son las diferentes actuaciones a desarrollar en cada momento determinado.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Origen, Concepto y Antecedentes jurídicos

La mediación como método alternativo de solución de controversias surgió en los Estados Unidos a mediados de los años 80-90 del siglo XX, destacando rápidamente por su relevancia y eficacia a través del uso del diálogo y del entendimiento de la postura contraria al fundamentarse *“en una reflexión sobre la importancia de ofrecer a los justiciables -para la solución de sus conflictos- otros métodos alternativos a la confrontación judicial, como garantía del derecho al acceso de la justicia”*. En Andalucía, los primeros pasos de mediación familiar e intergeneracional se dieron en el año 2001 con la puesta en marcha del primer programa de mediación familiar, que posteriormente se amplió a todas las provincias andaluzas hasta consolidarse en el año 2009 con la promulgación de la Ley 1/2009, de 27 de Febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Desde el punto de vista legislativo, el art.2 de la Ley 1/2009, de 27 de Febrero, reguladora de la Mediación Familiar en Andalucía, hace referencia a la mediación familiar como *“el procedimiento extrajudicial de gestión de conflictos no violentos que puedan surgir entre miembros de una familia o grupo convivencial, mediante la intervención de profesionales especializados que, sin capacidad de decisión sobre el conflicto, les asistan facilitando la comunicación, el diálogo y la negociación entre ellos, al objeto de promover la toma de decisiones consensuadas en torno a dicho conflicto. Para tratar de alcanzar así acuerdos equitativos, justos, estables y duraderos, contribuyendo de ese modo a evitar la apertura de procedimientos judiciales, o, en su caso, a la resolución final de los ya iniciados”*. En esa misma línea definitoria, y frente a la concepción legislativa, la Doctrina, concibe la mediación familiar como un *“procedimiento de gestión de conflictos familiares en el que las partes enfrentadas acuerdan que una tercera persona cualificada, imparcial y neutral les ayude a alcanzar por sí mismas un acuerdo, que les permita resolver el conflicto que les enfrenta, sin necesidad de someterlo a una autoridad judicial”*. El mediador guía a las partes en su procedimiento de negociación, pero sin imponer en ningún momento la solución que pone fin al conflicto.

En otro orden de cosas, la inclusión de la mediación -y por ende de la mediación familiar- en del Libro Verde de la Unión Europea, de 19 de Abril de 2002, sobre las modalidades alternativas de solución de conflictos en el ámbito del derecho civil y mercantil, junto con la Directiva 2008/52/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de Mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles, pone de manifiesto que la mediación -como instrumento de solución de conflictos, alternativo al procedimiento judicial- cuenta con el apoyo, reconocimiento y respaldo de la Unión Europea.

Ese mismo apoyo, reconocimiento y respaldo a la mediación -y en consecuencia, nuevamente a la mediación familiar- como instrumento de solución de conflictos, alternativo al procedimiento judicial, también queda proyectado a nivel nacional -España- y autonómico -Andalucía- mediante la respectiva aprobación en el año 2012 de la Ley





5/2012, de 6 de Julio, de Mediación en asuntos civiles y mercantiles; y en el año 2009 de la Ley 1/2009, de 27 de Febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estando esta última respaldada por el Decreto 37/2012, de 21 de Febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley 1/2009, de 27 de Febrero de Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía; y el Decreto 65/2017, de 23 de Mayo, por el que se modifica el Decreto 37/2012, de 21 de Febrero, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley 1/2009, de 27 de Febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que acabamos de señalar.

Adicionalmente, debemos reseñar que el sistema creado para el desarrollo de la mediación en nuestro país, se encuentra influenciado en gran medida por el formato elaborado por la Ley Modelo de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional -CNUDMI- sobre Conciliación Comercial Internacional de 24 de Junio de 2002, al tomar del mismo, algunos aspectos y factores presentes hoy día en nuestro actual sistema de mediación.

Ámbito de aplicación de la mediación familiar en Andalucía

El art.1 de la Ley 1/2009 dispone que en Andalucía pueden ser objeto de mediación familiar los conflictos surgidos en el ámbito privado de personas legitimadas para ello -personas unidas por vínculo conyugal, o integrantes de parejas de hecho (conforme al art.3.1 de la Ley 5/2002, de 16 de Diciembre, de Parejas de Hecho); personas con descendientes comunes; hijos biológicos; personas unidas por vínculo de parentesco hasta el tercer grado de consanguinidad; personas adoptadas y sus familias biológicas; y personas que ejerzan funciones de tutela o curatela (art.3 de la Ley 1/2009)-, relacionados con aquellos asuntos -establecidos por la Ley- sobre los que las partes tengan poder de disposición -los procedimientos de nulidad matrimonial, separación y divorcio; las cuestiones relativas al derecho de alimentos y cuidado de personas en situación de dependencia (ello conforme a la Ley 39/2006, de 14 de Diciembre, de Promoción de la autonomía de la persona y la atención a las personas en situación de dependencia); las relaciones de las personas menores de edad con sus parientes hasta el tercer grado de consanguinidad, tutores o guardadores; el ejercicio de la patria potestad, tutela o curatela; los conflictos derivados del régimen de visitas y comunicación de los nietos con sus abuelos; los conflictos surgidos entre la familia adoptante, el hijo adoptado, y la familia biológica en la búsqueda de los orígenes de la persona adoptada; los conflictos surgidos entre familiar acogedoras, la persona acogida y la familia biológica (estos conflictos quedan sometidos a lo dispuesto por el Decreto 454/1996, de 1 de Octubre, sobre la Habilitación de Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar y Acreditación de Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional); y la disolución de parejas de hecho- y que hayan sido desarrollados en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y de su régimen jurídico.



Procedimiento de mediación familiar en Andalucía

De forma previa al inicio del estudio y posterior análisis de las distintas fases en las que se divide el procedimiento de mediación familiar en Andalucía, debemos realizar algunas consideraciones:

- El Capítulo II “*Principios de la mediación familiar*” de la Ley 1/2009 establece por medio de los artículos 6 a 12, los principios por los que se rige el procedimiento de mediación familiar. Siendo éstos: la voluntariedad; el interés de las personas menores de edad y en situación de dependencia; la imparcialidad y neutralidad; la confidencialidad de la mediación familiar y el secreto profesional de la persona mediadora; el carácter personalísimo; la buena fe y la flexibilidad.
- El Capítulo III “*De las personas mediadoras, de los equipos de personas y del Registro de Mediación Familiar de Andalucía*” de la Ley 1/2009 recoge a través de los artículos 13 a 18, los diferentes aspectos relacionados con cada una de esas mismas cuestiones. Siendo a su vez desarrolladas por los artículos 5 a 15 de los Capítulos II “*De la formación de las personas mediadoras*” y III “*Registro de Mediación Familiar en Andalucía*” del Decreto 37/2012.
- El art.19 de la Ley 1/2009 dispone que sin perjuicio del derecho fundamental a la tutela judicial efectiva, el procedimiento de mediación familiar puede iniciarse antes del comienzo del procedimiento judicial, durante su curso, o una vez concluido éste por resolución judicial firme.
- El art.21.1 y 2 de la Ley 1/2009 explica la forma en la que se designa la persona que hace de las veces de mediador, la cual varía dependiendo de si las partes tienen reconocido, o no, el derecho a la mediación gratuita. Si las partes no tienen reconocido el derecho a la mediación gratuita, deben solicitar al Registro de Mediación Familiar de Andalucía una lista de las personas mediadoras inscritas en él, para de común acuerdo, designar al profesional encargado del desarrollo de la mediación -ante la posible falta de entendimiento, la designación de la persona mediadora la realiza el propio Registro (art.16.2 del Decreto 37/2012)-. Por el contrario, si alguna de las partes del conflicto tiene reconocido el derecho a la mediación familiar gratuita, la designación del mediador encargado del desarrollo del procedimiento de mediación corresponde al órgano competente del Registro de Mediación Familiar -la concesión de este derecho se suscribe al cumplimiento de los requisitos económicos establecidos en la Ley 1/1996, de 10 de Enero, de asistencia jurídica gratuita, y demás normas aplicables (art.27.1)-.
- El art.24 de la Ley 1/2009 señala que la duración del procedimiento de mediación familiar depende de la naturaleza, complejidad y conflictividad





de las cuestiones que hayan sido planteadas por las partes como conflictos objeto del procedimiento de mediación familiar. Pese a ello, la duración de este procedimiento no puede exceder de tres meses, a contar desde el momento en que se levante el acta inicial del procedimiento de mediación familiar. No obstante, existe la posibilidad de prorrogar su duración durante un periodo límite de otros tres meses, previa solicitud de las partes enfrentadas.

- El art.3 del Decreto 37/2012, determina que la competencia en materia de mediación familiar corresponde en Andalucía a la Consejería competente en materia de familia, a través del Centro Directivo competente y de sus delegaciones Provinciales. Conforme a la disposición adicional tercera del Decreto 65/2017, la trascendencia procesal y ejecutividad del procedimiento de mediación familiar se ajusta a las disposiciones y requisitos de procedimiento establecidos en la Ley 5/2012, de 6 de Julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles.

Realizadas estas consideraciones, afirmamos que el procedimiento de mediación familiar de Andalucía se encuentra dividido en varias fases o etapas, cada una de ellas con una finalidad precisa:

1. Fase previa: presentación de la solicitud de inicio del procedimiento de mediación. El procedimiento de mediación familiar se inicia a instancia de parte -bien a petición de todas las partes del conflicto o de una sola-, pero nunca de oficio. Si la petición de inicio del procedimiento de mediación es presentada por una sola de las partes enfrentadas, posteriormente debe acreditarse en el plazo de un mes -a contar desde el momento en que se solicitó el inicio del procedimiento de mediación- el consentimiento de la otra parte -art.20 de la Ley 1/2009-.

2. Fase inicial: reunión inicial. Una vez designada la persona responsable del correcto desarrollo del procedimiento de mediación familiar, ésta convoca a las diferentes partes del conflicto a asistir a una reunión inicial para informarles de sus derechos y deberes -art.4 y art.5 de la Ley 1/2009, respectivamente-; los principios rectores, principales características, y duración del procedimiento de mediación familiar -todo ello ya señalado antes-; y honorarios profesionales -art.22 de la Ley 1/2009-. Finalizada ésta, se levanta el acta inicial indicándose el lugar y su fecha de celebración, las personas que han participado, el objeto de la mediación, y la aceptación por las partes de los principios de la mediación, así como de sus derechos y deberes. Posteriormente, el acta inicial es firmada por las partes y por la persona mediadora como prueba de entendimiento y aceptación por las partes de las condiciones establecidas para el desarrollo de la mediación -art.23.1 de la Ley 1/2009-. En ella también se exponen los problemas y conflictos que existen entre las partes, a fin de poder establecer las cuestiones que constituyen el objeto de la mediación y la planificación de las sesiones -art.24.2 del Decreto 37/2012-.



3. Fase central: desarrollo de las diferentes sesiones de mediación familiar. En cada una de las diferentes sesiones de mediación que se celebran, previa petición de las partes, se redacta el correspondiente documento justificativo de asistencia -art.23.2 de la Ley 1/2009-. El procedimiento de mediación familiar finaliza con la sesión final, de la que se levanta la correspondiente acta, de obligada firma por todas las partes en conflicto y por la persona mediadora. Ésta sirve como prueba de la posible conformidad alcanzada por las partes -art.23.3 de la Ley 1/2009-. Las partes están obligadas a asistir a las diferentes sesiones de mediación, pudiendo intervenir en ellas -previo acuerdo de las partes- otros profesionales y terceras personas que puedan facilitar la resolución del conflicto -art.23 del Decreto 37/2012-.

4. Fase final: terminación del procedimiento de mediación familiar. El final del procedimiento de mediación familiar puede llegar por decisión de las partes en conflicto o de la persona mediadora cuando estén ante alguno de estos supuestos: acuerdo total o parcial de las partes; falta de acuerdo de las partes; desistimiento libre o voluntario de cualquiera de las partes en conflicto; renuncia de la persona mediadora; y cualquier otra causa que se desprenda del contenido de la presente Ley y de sus normas de desarrollo -art.25 de la Ley 1/2009-. El acuerdo total o parcial alcanzado por las partes enfrentadas versa sobre los conflictos tratados en el procedimiento de mediación familiar. De modo que una vez firmados por las partes, y concurriendo todos los requisitos necesarios para la validez de los contratos; éstos pasan a ser vinculantes, válidos y de obligado cumplimiento para las partes del conflicto -arts.26.1 y 2 de la Ley 1/2009-.

CONCLUSIONES

La complejidad que presenta hoy la estructura familiar andaluza, tras la aparición de nuevas formas de convivencia -uniones de hecho, familias monoparentales, familias compuestas por miembros provenientes de rupturas previas con hijos, por una o ambas partes- ha propiciado que los conflictos que surgen en su seno sean cada vez de una naturaleza más compleja y difícil de resolver por la vía judicial -modo tradicional de resolución de conflictos-, haciendo precisa la búsqueda de vías alternativas y complementaria a ella.

Los conflictos intergeneracionales son cada vez más frecuentes, afectando no solo a madres y padres, sino también a personas educadores, así como a la sociedad en su conjunto. Haciéndose por tanto cada vez más preciso la necesidad de ofertar recursos preventivos que impidan el nacimiento de esos conflictos y, como resultado, de sus negativos efectos.

En una línea muy similar, en los últimos años el incremento progresivo del deseo de hijos adoptados por conocer sus orígenes, ha hecho de la mediación familiar el instrumento idóneo para posibilitar el contacto entre ambas partes, mediante el desarrollo de un procedimiento que permita encajar adecuadamente el derecho a conocer y el derecho a la intimidad.





Ante todas estas situaciones difíciles repletas de grandes obstáculos legales, económicos, sociales y psicológicos, el sistema judicial se encuentra con serias limitaciones para su solución. Por ese motivo, la mediación familiar se presenta para las familias andaluzas como una importante opción ante la necesidad de resolver sus diferencias y adoptar determinadas decisiones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNAL SAMPER, T. (2017). *La mediación: una solución a los conflictos de ruptura de pareja*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, M^a. (2016). *Mediación familiar como solución en los conflictos de crisis de pareja*. Navarra: Aranzadi Thomson Reuters.
- CORTÉS DOMINGUEZ, V., y MORENO CATENA, V. (2013). *Derecho Procesal Civil. Parte Especial*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- DONOSO DÍAZ, M^a. P., y LLONA RODRÍGUEZ, S. (2013). *Mediación familiar: conflictos severos posdivorcio, relato de casos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GARCÍA GARCÍA, L. (2003). *Mediación familiar: prevención y alternativa al litigio en los conflictos familiares*. Madrid: Dykinson.
- GUARDIOLA SALMERON, M. Blog Jurídico Profesional de Mediación “A mediar” (2016). La Mediación Electrónica, un acercamiento a la figura de la E-Mediación. Recupero (18.11.2017) de <http://www.amediar.info/proceso-mediacion-electronica/>.
- LÓPEZ PICÓ, R. (2017). El procedimiento de mediación en España. Especial referencia a los arts.16 a 24 de la Ley 5/2012, de 6 de Julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. *La mediación como método para la resolución de conflictos* (pp. 225-236). Madrid: Dykinson.
- LÓPEZ PICÓ, R. (2017). El procedimiento de mediación electrónica. *Revista Iberoamericana de Derecho Informático* (Segunda Época), n^o3, pp.35-54.
- MONTERO AROCA, J., GÓMEZ COLOMER, J.L., y BARONA VILAR, S. *Derecho Jurisdiccional I. Parte General. 24^a Edición*. (2016). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- MUNNÉ CATARINA, F., y VIDAL TEIXIDÓ, A. (2013). *La mediación. Resolución de conflictos. Régimen jurídico y eficacia procesal*. Madrid: Ed. La Ley.
- ORMAZABAL SÁNCHEZ, G. *Introducción al Derecho Procesal -quinta edición-*. (2013). Barcelona: Ed. Marcial Pons.



PILLADO GONZÁLEZ, E., y FARIÑA RIVERA, F. (Coord.) (2015). *Mediación familiar: una nueva visión de la gestión y resolución de conflictos familiares desde la justicia terapéutica*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

ROBLES GARZÓN, J.A. (2015). *Conceptos básicos de Derecho Procesal Civil*. 5ª Edición. Madrid: Ed. Tecnos.

RONDÓN GARCÍA, L.M. (2012). *Bases para la mediación familiar*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

SÁNCHEZ CASTRILLO, G. Lex Nova Blogs (2015). La regulación de la mediación familiar en el ámbito autonómico. Recuperado (08.01.2018) de <http://civil.blogs.lexnova.es/2015/05/22/la-regulacion-de-la-mediacion-familiar-en-el-ambito-autonomico/>.

VALENCIA MIRÓN, A.J. (2008). *Introducción al Derecho Procesal*. -duodécima edición-. Granada: Comares.



EL ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL CONTEXTO ACTUAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, MARÍA DEL MAR¹, GUTIÉRREZ CÁCERES, RAFAELA², LUQUE
DE LA ROSA, ANTONIO³ Y IBÁÑEZ LÓPEZ, ANDREA⁴

Universidad de Almería, España

¹e-mail: mfm386@ual.es, ²e-mail: rcaceres@ual.es,

³e-mail: aluque@ual.es, ⁴e-mail: andrea.ibanez.lopez@gmail.com,

Resumen: Este trabajo presenta una reflexión elaborada a partir de una revisión sistemática sobre el papel y funciones del trabajador social en contextos escolares inmersos en un escenario global de inclusividad. A ese respecto se encuentra como desde diferentes ámbitos, fuentes y contextos geográficos se apuesta por una inmersión de la figura del trabajador social en los contextos institucionales de la escuela en la que la inclusión apunta hacia la necesidad de actuación profesional pluri e interdisciplinar.

Palabras clave: trabajador social; inclusión educativa; escuela inclusiva.





INTRODUCCIÓN

Relacionando educación inclusiva y servicios sociales podemos indicar que conforman dos pilares básicos que confluyen entre sí, siendo el trabajador social el profesional encargado y de referencia en el pilar de servicios sociales tanto fuera como dentro del sistema educativo en un contexto de inclusividad. Entendemos que los dos sistemas son el paraguas de un conjunto de servicios y de profesionales que trabajan diariamente con la población, y cada uno de ellos tiene unas funciones concretas y específicas. Los dos sistemas atienden a la población en edad escolar, en donde los grupos focales de carácter vulnerable crecen en el conjunto de la sociedad y requieren de una atención de convergencia profesional para responder al reto de la inclusión como paradigma global.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo es realizar una revisión de cómo se presenta en la actualidad el trabajo social en el contexto escolar inclusivo.

MÉTODO

Bases de datos

- Web of Science: https://apps.webofknowledge.com/UA_GeneralSearch_input.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&SID=P2kNkN17ruzIhBCt2pV&preferencesSaved=
- Scopus: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic>
- Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO): <https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>
- Google Académico: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2013&q=&btnG=

Descriptor

- social work
- inclusive education
- inclusive school



Fórmulas de búsqueda

Bases de datos	Fórmulas booleanas	Resultados
Web of Science	Título: social work in schools	39 resultados; filtro de tiempo 2015+2016+2017
	Título: social work inclusive education	7 resultados sin filtro de tiempo
	Título: social work inclusive school	1 resultado
Scopus	Article title, Abstract, Keywords: social work: “social work in schools”	10 resultados sin filtro de tiempo
	Article title, Abstract, Keywords: social work inclusive education	16 resultados sin filtro de tiempo
	Article title, Abstract, Keywords: social work inclusive school	2 resultados sin filtro de tiempo
TESEO	Título: Trabajo social y escuela inclusiva; trabajo social y educación inclusiva	0 resultados
Google Scholar	“social work” and “inclusive education”	3 resultados seleccionados

Figura 1. Fórmulas de búsqueda

RESULTADOS

La intervención del trabajador social desde el Sistema Escolar se explica si tenemos en cuenta que en toda población, unidad familiar o grupo familiar de referencia y sistema o red de relaciones personales, se constituye el soporte natural a través del que se articulan y operan las acciones de cambio siendo estos dos espacios ámbitos específicos de la intervención del Trabajador Social en el centro escolar (Fernández Fernández, 2011). En este sentido podríamos concretar que una de las funciones del Trabajador Social en el centro escolar es servir de nexo de unión entre el alumno y la familia o su red personal con el objetivo de intervenir en todos los ámbitos que afectan a la problemática del menor. La escuela debe hacer partícipe al Trabajador Social las tomas de decisiones contingentes con la intervención de los servicios sociales, de esta forma, los docentes pueden compartir la responsabilidad con el Trabajador Social de los servicios educativos/sociales con competencia (Arranz Montull y Torralba Roselló, 2016).

Para Carbonell Serbarroja y Gimeno Sacristán (2004) el sistema educativo es por sí mismo una realidad compleja. Para tener una visión más certera justa y afinada sobre el sistema escolar no bastan los datos acerca de las grandes magnitudes de la escolarización, los recursos económicos que intervenimos o los resultados de rendimiento escolar que, sin duda, son importantes. Es necesario saber además en qué contexto cultural, social y económico se opera, que trayectoria inmediata ha seguido y sigue en la actualidad, con qué tipo de poblaciones trabaja, como se insertan en él colectivos sociales diferentes y desiguales, a qué determinaciones obedece, en qué





Liderando investigación y prácticas inclusivas

contexto cultural ofrece sus enseñanzas o como se articula la sociedad. Para conocer más en profundidad estos aspectos sociocomunitarios resulta imprescindible contar con la figura de un profesional de la intervención social que valore la situación y las necesidades de los integrantes del sistema educativo y gestione los recursos necesarios para paliar estas necesidades.

Lee (1959), ya en aquel lejano tiempo, en su artículo "The social worker's contribution to the classroom teacher" describía una justificación para la práctica del Trabajo Social en la escuela, que deriva del Derecho de todo niño a una educación, siendo esta idea compartida por Agresta (2004). Inicialmente, los trabajadores sociales se identificaron como *profesores* y fueron los encargados de hacer cumplir la asistencia de los alumnos al aula y facilitar el entendimiento entre profesores y estudiantes.

En la actualidad no se contempla el Trabajo Social como un servicio a las escuelas, sino que se contempla al trabajador social como aquel profesional que debe ser capaz de determinar que necesidades dentro de la escuela pueden ser resueltas apropiadamente mediante una intervención. El profesional debe desarrollar un método para ofrecer un servicio de Trabajo Social escolar que se ajuste con la organización general y con la estructura de la escuela. Las funciones del trabajador social escolar serían flexibles y amplias centradas en el trabajo con problemas concretos y necesidades de la comunidad escolar. El papel que ha desarrollado el trabajador social en escuela han respondido a numerosos cambios surgiendo nuevas funciones y áreas de actuación (Lee, 1959).

Bedoya Ramírez (2006) realiza una clasificación de estas habilidades, actitudes y capacidades:

- Habilidades: manejo de relaciones humanas, comunicación, trabajo grupal, ético.
- Actitudes: entusiasmo, interés, paciencia, firmeza, respeto, sencillez, amabilidad, cortesía.
- Capacidades: para la observación, reflexión, análisis, sistematización, abstracción

Las habilidades, actitudes y capacidades descritas serán puestas en práctica para intervenir principalmente en dos ámbitos (Ibid.):

- Familia e individuo
- Grupo y comunidad

Para Roselló Nadal (1998) el Trabajo Social escolar es la ayuda técnica que favorece el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre el medio escolar, el



familiar y el entorno comunitario, la integración escolar y social de los niños que tienen dificultades de adaptación al contexto educativo por sus circunstancias personales, familiares o sociales y la intervención sobre todos aquellos obstáculos que impiden el desarrollo integral del menor. Esta autora relaciona la satisfacción de la problemática educativa del alumno con el establecimiento de relaciones a nivel escolar, familiar y comunitario trabajando en conjunto para su resolución y no centralizando el problema a un solo ámbito, en este caso el escolar.

Constable, Massat, y Kelly (2015) también apuntan que el objetivo básico del trabajador social escolar es establecer una relación entre el alumno el colegio y la familia. El trabajador social debe ser capaz de relacionarse y trabajar con todos los aspectos que interfieren en la situación del alumno realizando una evaluación de la situación problema, y es basándose en esta evaluación como el trabajador social desarrolla un plan para ayudar a la constelación total: profesor, alumno y familia a trabajar juntos mejorando la situación del menor. Nelson (1990) también defiende esta idea y recalca la importante tarea de gestión administrativa que asume el profesional en su desempeño laboral.

Siguiendo con esta idea Puyol Lerga y Hernández Hernández (2009) también indican que el trabajador social sirve de □ puente entre el ámbito escolar, el familiar y social, aportando de acuerdo con los proyectos educativos institucionales , elementos de conocimientos sobre sus alumnos y su entorno socio□ familiar□ (p.14), así como sobre las necesidades educativas que posibiliten una mejor planificación institucional, favoreciendo de esta manera el éxito académico, social y humano en los diferentes estamentos de la comunidad educativa, de esta forma no centran la intervención solo en el alumno sino también en el contexto familiar y social que le rodea. Otros autores (Dane y Simon, 1991; Hare, 2004) indican que los trabajadores sociales operan desde una perspectiva de la persona en su medio ambiente en el que los niños son vistos en el contexto de su familia, barrio y comunidad.

Centrándonos en la idea sobre la importancia de la función del trabajador social como nexo de unión entre alumno y familia Bedoya Ramírez (2006) recalca el interés por conocer el papel que desarrolla en este sistema como agente educativo en una escuela inclusiva, determinando vinculaciones entre sí, circuitos de comunicación, mecanismos de participación, factores endógenos y exógenos que intervienen en la relación y que facilitan estructurar en el alumno una coherencia entre pautas culturales, normas, valores y costumbres, transmitidas por ambas vertientes. Se fundamenta el interés del tema desde el punto de vista social y personal, considerando la necesidad de interacción y retroalimentación de los agentes educadores familia-escuela.

Desde la profesión de Trabajo Social se puede intervenir en el ámbito educativo de manera más general y eficiente en algunos procesos personales, familiares, organizativos y comunitarios, haciendo énfasis en el cambio social con una transformación en la mentalidad de padres, estudiantes, profesores y organizaciones comunitarias, en lo referente a la democratización de los espacios cotidianos en la familia, la escuela, el





Liderando investigación y prácticas inclusivas

colegio, el círculo de amigos, el barrio, la ciudad, el país, como aspectos necesarios para la participación en la vida académica, social, comunitaria, económica, política y cultural del país (Ibid., 2006).

Enfatizando el rol del trabajador social en un contexto escolar inclusivo Hernández Hernández, González González, Cívicos Juárez y Pérez González (2006) consideran que:

- Los contenidos, habilidades y actitudes que se necesitan aprender son más amplios que las ofertas que les proporciona el sistema educativo reglado.
- Los espacios educativos no se circunscriben a la escuela, ya que la mayoría de los aprendizajes se producen en el hogar, el barrio, el mundo laboral incluso mediante la televisión o el llamado mundo virtual.
- Los agentes educativos no son únicamente los maestros o profesores, ya que también participan en esa tarea familia y múltiples actores sociales.

El trabajador social de la escuela promueve y mejora la situación académica de los alumnos en su totalidad por la prestación de servicios que fortalecen alianzas entre el hogar, la escuela y la comunidad y aborda las barreras del aprendizaje y logro. Contribuye significativamente al desarrollo de un ambiente sano, seguro y cariñoso. Dicho entorno se logra trabajando en la comprensión del desarrollo emocional y social de los niños y la influencia de la familia, la comunidad y las diferencias culturales en el éxito de los estudiantes junto con la implementación efectiva de estrategias de intervención (Higy, Haberkorn, Pope y Gilmore, 2012). En el mismo sentido para la creación de un buen clima escolar es necesario que exista una buena relación socio afectiva e igualitaria entre las partes. El clima además de tener una influencia probada en los resultados educativos, constituye un objetivo educativo por sí mismo que permite un desarrollo del sistema educativo más equitativo y de calidad (Martínez Muñoz, 1996; Cariceo Rivera, 2012).

Los trabajadores sociales tienen un papel activo en el centro escolar (Franklin Kim y Tripodi, 2009), intervienen para reducir el absentismo injustificado (Shawn, Lawther, Jennison y Hightower, 2011) o con familias de menores para aumentar los niveles de logro de objetivos (Popoviciu, Popoviciu, Pop, y Sass, 2010). Sus esfuerzos han dirigido a todos los niveles de intervención, incluyendo individuos, grupos, familias, escuelas y comunidades y han dirigido la defensa de las políticas en todos los niveles de gobierno. En el centro educativo, el trabajador social tiene un papel importante en la investigación y en la intervención preventiva asistencial en temas como el absentismo y el fracaso educativo, la integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, la detección temprana de malos tratos en el ámbito familiar, la mejora del clima de convivencia escolar, la intervención en situaciones de acoso escolar o estimulación a la participación de los ciudadanos (Constable, Massat, y Kelly, 2015) . Puyol Lerga y Hernández Hernández (2009) hacen referencia a los distintos ámbitos en los que interviene el Trabajo Social a nivel educativo resolviendo las situaciones problemáticas



que se presenten y mejorando con ellos la calidad de vida de los alumnos del centro escolar pudiendo concretar que el área social, es una de las áreas donde la educación puede alcanzar éxitos rotundos, impidiendo la eclosión de conductas antisociales, favoreciendo la socialización y desarrollando o potenciando actitudes que llevan a que el niño se eduque en los valores sociales.

Los trabajadores sociales abogan por la asignación de recursos a los proyectos de la escuela y a los programas de prevención, la búsqueda de estos recursos es destinada a enfrentar la pobreza, falta de vivienda y otros problemas sociales, pero también pueden ayudar a educadores y profesores a encontrar los recursos dentro de los sistemas de la de la escuela y la comunidad para ayudarles a afrontar la situación y tener habilidades suficientes para impartir el plan de estudios en sus aulas (Dente, 2011; Fernández Martínez, 2017).

El análisis de la realidad permite identificar las razones de la necesidad de la figura del trabajador social en el contexto educativo (Fernández Fernández, 2011). Así encontramos que España tiene entre sus objetivos y prioridades la atención y protección a la infancia y adolescencia. El Trabajo Social debe situar su praxis profesional en el espacio educativo inclusivo hacia el procesamiento de la diferencia, además de propiciar que en las intervenciones que se realizan, se introduzcan ciertos niveles de reflexividad, la cual podría lograrse a partir de una observación externa que permite identificar los esquemas de distinción y descripción que aplican los diversos actores (Galleguillos Céspedes, 2015; Denman, 2015; Pulla y Kay, 2017).

Hernández Hernández et al. (2006) defienden la idea de que dentro del ámbito educativo los trabajadores sociales participan tanto en la educación formal del alumno como en la educación no formal:

- Los trabajadores sociales participan activamente en la educación no formal: Promueven y organizan actividades formativas para desempleados, personas con discapacidad, drogodependientes, diseñando e impartiendo cursos de habilidades sociales y cognitivas, de técnicas de resolución de problemas, de escuelas de padres, de comunicación o de técnicas de búsqueda de empleo.
- Así como en la educación informal: cuando operan o actúan en los contextos institucionales, ecológicos y en los sistemas sociales donde vive y aprende la gente, mediante la palabra, el acompañamiento, la demostración.

CONCLUSIONES

El derecho a la educación, universal e inclusivo, y la obligatoriedad de la enseñanza forma parte de un sistema holístico de protección. En él los centros educativos funcionan como un escenario privilegiado para la prevención de las numerosas situaciones que pueden poner en riesgo el desarrollo saludable de los alumnos, ya que las situaciones





de dificultad personal, familiar y/o social, con frecuencia, son la fuente de numerosas necesidades educativas o la causa del incremento o agravamiento de otras. Los centros escolares inclusivos se convierten, de esta forma, en el lugar de observación más apropiado para detectar e identificar situaciones de riesgo, dificultad, etc. que pudieran comprometer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y el de adaptación e integración escolar y social, por lo que el fenómeno desde afrontarse de la pluri e interdisciplinariedad, en la que el trabajador social tiene un rol evidente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children & Schools*, 26 (3)151-163.
- Arranz Montull, M. y Torralba Roselló, J. (2016). El trabajador social como profesional clave en la detección e intervención ante las situaciones de riesgo de maltrato infantil por negligencia y/o desatención familiar desde el sistema educativo. En Carbonero, D., Raya, E., Caparrós, N. y Gimeno, C. (Coords.), *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 1-18). La Rioja, España: Universidad de la Rioja. Recuperado (12.12.2017) de https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC370.pdf.
- Bedoya Ramírez, J. (2006). El armazón de la educación escolar. El Trabajador Social en el sector educativo escolar. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 22(22), 60-73.
- Carbonell Serbarroja, J. y Gimeno Sacristán, J. (2004). *El sistema educativo: Una mirada crítica*. España: Ciss Praxis.
- Cariceo Rivera, O. (2012). Perspectivas para el trabajo social en el sistema educativo. *Revista Perspectivas*, 23, 189-202.
- Constable, R., Massat, C.R. y Kelly, M.S. (2015). *School Social Work: Practice, Policy, and Research*. Oxford, UK: Oxford University Press;
- Dane, B., & Simon, B. (1991). Resident guests: Social workers in host settings. *Social Work*, 36(3) 208-213.
- Denman, S.J. (2015). Inclusive Education in Low-income Countries: A Resource for Teacher Educators, Parent Trainers and Community Development Workers. *International Journal of Disability, Development and Education* , 62 (5), 547-548
- Dente, C. L. (2011). Teachers and Social Workers: Collaboration in a Changing Environment. *North Carolina Middle School Association Journal*, 26(1), 1-8.



- Fernández Fernández, D. (2011). *El Trabajo Social en el sistema educativo*. Madrid: Consejo General de Trabajo Social.
- Fernández Martínez, M.M. (2017). *Estudio sobre las competencias específicas en el título de grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería: una perspectiva desde los estudiantes*. Almería: Universidad de Almería.
- Franklin, C., Kim, J., & Tripodi, S. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies. *Research on social work practices, 19(6)*, 667-677.
- Galleguillos Céspedes, D. (2015). *Inclusión social y calidad de vida en la vejez. Experiencias de personas mayores participantes en clubes de adultos mayores en la comuna de Talagante* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado (12.12.2017) de URL: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142331>
- Hare, I. (2004). Defining social work for the 21st century: The International Federation of Social Workers' revised definition of social work. *International Social Work, 47(3)*, 407-424.
- Hernández Hernández, M., González González, Á., Cívicos Juárez, A., y Pérez González, B. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales, Mayo 2006*, 453-454..
- Higy, C., Haberkorn, J., Pope, N., & Gilmore, T. (2012). The Role of School Social Workers from the Perspective of School Administrator Interns: A Pilot Study in Rural North Carolina. *Internacional Journal of Humanities and Social Science, 2(2)*, 8-15.
- Lee, G. (1959). *Helping the troubled school child: Selected readings in school social work 1935-1955*. New York, USA: National Association of Social Workers.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Nelson, C. (1990). *A job analysis of school social workers*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Popoviciu, S., Popoviciu, I., Pop, I. y Sass, D. (2010). The role of school social worker in improving pupil's achievement through a synergistic parent-pupil-teacher contextual communication. *Problems of education in the 21st century, 25*, 122-137.
- Pulla, V. y Kay, A. (2017). Response to a strengths-based approach in social work in schools: An Indian school in Dubai. *International Social Work, 60 (6)*, 1418-1432. DOI: 10.1177/0020872815617996
- Puyol Lerga, B. y Hernández Hernández, M. (2009). Trabajo Social en Educación. *Revista Currículum, 22*, 97-117.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el sistema educativo. *Cuadernos de trabajo social*, 6, 233-258.

Shawn, L., Lawther, W., Jennison, V., & Hightower, P. (2011). An evaluation of the early truancy intervention (ETI) Program. *School Social Work Journal*, 35(2), 57-71.



EL TRASTORNO MENTAL GRAVE EN LA CONVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

CRESPO MOLERO, FRANCISCO¹ Y SÁNCHEZ ROMERO, CRISTINA²

¹ Centro Educativo Terapéutico Vallecas, España.
pacocrespomolero@gmail.com, España

² UNED. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, España.
csanchez@edu.uned.es, España

Resumen: La interacción entre TMG en la adolescencia y dificultades de convivencia en un centro educativo forman parte de una idea estereotipada en la percepción del TMG. El estigma con el que se percibe el TMG ejerce violencia en términos de rechazo institucional y convivencial. Nos hemos servido de 18 estudios de casos de adolescentes con TMG de 12 a 18 años. Los resultados muestran relación estadísticamente significativa entre el tipo de sintomatología (internalizante-externalizante) y problemas de convivencia en el centro por conducta. (Chi-cuadrado (1)=11,455 p 0,001 < 0,05). Analizaremos los elementos que definen la conflictividad en la convivencia del alumnado con TMG. La conclusión obtenida es que estos alumnos presentan mayor riesgo de falta de éxito escolar, tanto académico como convivencial.

Palabras Clave: Convivencia, Trastorno Mental Grave, Adolescencia, Conflicto, Centro Educativo





INTRODUCCIÓN

La interacción entre Trastorno Mental Grave (TMG) en la adolescencia y dificultades de convivencia en un centro educativo forman parte de una idea estereotipada, que pese a todo, está muy presente en la percepción que del TMG se tiene en la comunidad educativa. Consideramos que la dificultad convivencial que el TMG genera en su contexto escolar es solo una parte del todo. El estigma y rechazo con el que se percibe el TMG ejercen una violencia más contenida que se traduce en términos de rechazo institucional y convivencial hacia el adolescente con TMG. La pérdida de salud mental adquiere una dimensión distinta, diferencial de otras enfermedades que la definirá con sus propias características. Nos estamos refiriendo a la dimensión social y la carga negativa que lleva asociada la enfermedad mental. Por lo tanto, las personas con enfermedad mental tienen que enfrentarse tanto a la sintomatología de la enfermedad como al estigma que lleva asociado (Moreno, Sánchez & López, 2014).

Algunos autores señalan la existencia de una relación entre la pérdida de habilidades emocionales y de habilidades relacionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Esa disfuncionalidad en la relación con iguales y adultos podría repercutir negativamente en el desarrollo de la enfermedad. Sin adentrarnos en la descripción de las diferentes trastornos mentales, sí que diferenciaremos entre trastornos externalizantes e internalizantes. El valor de centrar nuestra atención en esta categorización nos llevará a comprender cómo cada trastorno impacta en el ámbito educativo del alumno, es decir, los trastornos externalizantes son visibles en el aula y generan conflicto hacia terceras personas, por otro lado los trastornos internalizantes son menos visible y generan menos atención. Señalaremos que en todo centro educativo existen unas normas, formales e informales que contribuyen a formar el clima y la cultura del centro. Cuando ese clima se ve afectado en su normalidad es cuando surge la preocupación y se desencadenan protocolos de actuación. ¿Qué actuaciones se realizan en un centro educativo? El posicionamiento del centro educativo frente al impacto de la enfermedad mental del alumno es algo que va a depender de múltiples factores. Por lo que la repercusión para el centro en términos de convivencia, y la experiencia y vivencia personal del alumno estarán determinadas entre otras cosas, por el modo en que el centro educativo asuma su responsabilidad. La inclusión como intención conceptual y metodológica se convierte en elemento central para este tipo de experiencias educativas. El planteamiento de prácticas metodológicas inclusivas es complejo, como compleja es la realidad del alumnado con TMG en un centro educativo que no incluya sus necesidades educativas. La respuesta educativa para alumnado con TMG, por tanto, también debería ser compleja e inclusiva.

OBJETIVOS

Enmarcado en el contexto de una investigación más amplia cuyo eje central de indagación es el alumnado con TMG en el ámbito educativo, con este artículo nos proponemos profundizar en los elementos que definen la conflictividad en la convivencia que el alumnado con TMG podría presentar en los centros educativos. Es así como los objetivos planteados han sido: analizar las dificultades de convivencia que



el TMG plantea en los centros educativos, así como la respuesta que desde los centros educativos se da.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La información recogida se analiza en base a 2 fuentes: Entrevistas en profundidad y Estudio de Casos.

Entrevistas Semi-Estructuradas

Seleccionamos a informantes clave (Clandinin & Huber, 2010) que se encuentran en una posición privilegiada de observación e interacción con la realidad de estudio. Se realizan 5 entrevistas en profundidad. Para la selección de la muestra de informantes hemos priorizado en criterios etnográficos. Centramos el uso de esta técnica metodológica en los Coordinadoras de los Centros Educativos Terapéuticos de la Comunidad de Madrid, ya que se trata de informantes clave que están en una situación privilegiada.

Estudio de Casos

Hemos trabajado sobre la descripción narrativa de 18 casos (Martínez, 1988). La relevancia de los casos se sustenta en la procedencia de los mismos. Todos proceden de los ingresos que se realizan en uno de los Centros Educativos Terapéuticos de la Comunidad de Madrid. Todos han pasado el filtro del psiquiatra de referencia del Centro de Salud Mental de la zona en la que vive el alumno-paciente y han sido catalogados como paciente con TMG. La otra condición común que tienen es que todos están en edad escolar y tienen la condición de estudiantes entre los 12 y los 18 años de edad. Utilizamos un muestreo motivado en el que prima la representatividad analítica, utilizando aquellos casos que consideremos que son los más apropiados para presentar la realidad de estudio exponiendo tanto casos que muestran sintomatología externalizante como casos que muestran sintomatología internalizante.

Análisis cualitativo de la información

Sistematizamos nuestro trabajo con la intención de encontrar relaciones cargadas de significado y bien contextualizadas (Osses, Sánchez & Ibañez, 2006). Trabajamos con los textos producidos por el trabajo de campo la información de manera clasificada en base a categorías. Utilizamos la generación inductiva de categorías con el propósito de incorporar al análisis aquellos elementos conceptuales que surjan a lo largo del proceso de investigación. Junto a ello, también utilizamos dos categorías previamente definidas extraídas del marco teórico diferenciando entre TMG internalizante y externalizante. Para realizar el trabajo de análisis de textos y realización de redes semánticas hemos utilizado el programa informática ATLAS/ti versión 1.0.45 (185).





EVIDENCIAS

Entrevistas en profundidad

Pregunta: ¿Qué dificultades de convivencia plantea un alumno con Trastorno Mental Grave en su centro?

Hemos diferenciado entre dos categorías establecidas previamente de manera deductiva partiendo del marco teórico. En cualquier caso, las dificultades de convivencia que un alumno con TMG puede presentar en su instituto las hemos agrupado en: internalizantes y externalizantes. Ambas reflejan las dificultades para interactuar del alumnado con TMG y de los centros educativos para dar respuesta. En estas prácticas específicas de intervención podríamos distinguir entre aquellas que tienen que ver con lo normativo y sancionador y aquellas que tienen que ver con prácticas metodológicas en el aula. El desconocimiento que los centros y los institutos tienen con respecto a la enfermedad mental lleva a la incompreensión y desde aquí el riesgo de responder con prácticas pedagógicas no adecuadas. “Todavía la gente no está concienciada con la enfermedad mental, yo creo, y también les da mucho miedo”. En definitiva, el desconocimiento sobre el TMG en los centros educativos es grande. En cuanto a su incompreensión, una de las informantes nos contaba cómo esta se da “con profesorado y con adultos en general,...estos niños muchas veces en sus propias familias son incomprendidos”. Es fácil entender que si no se les entiende en su ámbito más cercano desde el ámbito educativo sean varias las dificultades que puedan encontrarse. “La psiquiatría infanto-juvenil en toda su amplia gama está muy rechazada por la sociedad. O sea, un alumno enfermo dependiendo de qué enfermedad tenga está mucho más cuidado o mucho más aceptado que un alumno psiquiátrico”.

Pregunta: Cuando un alumno con Trastorno Mental Grave plantea problemas de convivencia en su centro, ¿cuál es la respuesta?

Con esta pregunta nos hemos querido centrar en la práctica educativa concreta, la respuesta que tiene la institución educativa. Y básicamente son dos las respuestas que se dan: contención y expulsión. Cuando el trastorno mental genera conflicto de convivencia, es decir, fundamentalmente los trastornos internalizantes, será el departamento de orientación el primer referente, asumiendo la responsabilidad del trabajo con este alumnado. Esta circunstancia en muchas ocasiones permite que el resto del centro diluya sus responsabilidades. Fíjense que hemos utilizado la categoría *contener*, y es que es eso lo que hacen los institutos en estos casos, no tienen mayor capacidad que la de contención, quedándose muy lejos de poder intervenir psico-educativamente. Los informantes señalan elementos como la falta de recursos, falta de apoyos y falta de formación. “A través del equipo de orientación derivarle a psiquiatría y que reciban algún tipo de apoyo externo al instituto”. Pero cuando el trastorno mental genera conflicto en el centro la intervención es otra. En estos casos estaríamos hablando fundamentalmente de los trastornos con sintomatología externalizante. “Pues al ser la escuela un lugar de un gran grupo y de otros muchos alumnos, lo primero que se



interviene es que la convivencia no se deteriore, por el resto del grupo”. Y es que esa será la justificación que los institutos utilizaran cuando aplica la normativa ante un hecho que ha generado conflicto en el centro. Hasta qué punto estamos acertando en la intervención que damos en los institutos al alumnado con trastorno mental, y cómo nos situamos como institución y como profesionales ante las dificultades educativas que estos alumnos llevan asociadas a su patología. ¿Somos capaces de dar respuestas adecuadas?, ¿podríamos hacerlo mejor?

Pregunta: ¿Qué piensas de esta frase?, el TMG estigmatiza al adolescente que lo padece.

“En ocasiones nos dicen que por favor, no comentes nada, que no se enteren...”. Hay familias que asumen ese papel estigmatizante de la enfermedad y la viven con angustia y miedo. Hasta qué punto la adolescencia como tal puede contribuir a que el alumno vivencie su enfermedad con más dificultad es algo que planteaba una de las informantes, “si encima estamos hablando de adolescentes yo creo que es más grave todavía”. Y es que claro, la adolescencia es un periodo vital en el que la referencia de los iguales adquiere un papel fundamental en la socialización del adolescente. Uno de los elementos de análisis que nos podrían ayudar a explicar esto y que se ha repetido por todas las informantes tiene que ver con el desconocimiento. “La enfermedad mental asusta”, no solo a los demás, también “es algo que asusta al propio alumno” y “a la propia familia”. Cómo se vive la enfermedad mental en el ámbito educativo es algo que debería llamar nuestra atención. En los centros “hay mucho miedo de cómo va a reaccionar un crío, siempre nos vamos al tema de la agresividad y no necesariamente un crío con trastorno mental grave tiene porque ser agresivo, puede tener otras historias pero no tiene porque estar esa agresividad”. Es decir, nos encontramos con el uso de los prejuicios y de las etiquetas en la percepción que del trastorno mental se tiene en los institutos. Por otro lado, cuando se ha detectado precozmente la enfermedad mental y se ha podido trabajar cuando el alumno es todavía pequeño “tienen muchísimas más posibilidades de que no sea tan estigmatizado, entre otras cosas porque le podemos orientar académicamente” y por lo tanto trabajar estrategias para que se fortalezca y pueda enfrentarse mejor a sus dificultades. Por otro lado está como condicionante el tipo de trastorno mental, ya que cuando este es más externalizante y visible para los demás el rechazo puede aumentar, mientras que si es más internalizante podría pasar desapercibido.

Estudio de Casos

Dado el marco teórico y en función del análisis de las entrevistas definimos las categorías a utilizar. Nos hemos servido del SPSS 20 para extraer datos descriptivos, obteniendo los siguientes datos: en un 72% se observan dinámicas familiares negativas; un 61,11% no está bien vinculado a su centro educativo; el 66,7% ha repetido curso en alguna ocasión; un 77,78% obtiene malos resultados académicos y un 22,22% obtiene éxito académico; un 66,67% no asiste a clase con regularidad; el 50% tiene una mala historia escolar; el 50% tiene dificultades convivenciales derivadas de alteraciones





conductuales; un 44,44% tiene desfase curricular; un 61,11% tiene poco interés por el ámbito académico; un 83% carece de hábitos de estudio; un 50% presenta dificultades cognitivas así como reducidas competencias procedimentales y conceptuales; un 66,67% tiene dificultades en la atención. Señalaremos algunas combinaciones entre variables que podrían ayudarnos a reflexionar, ya que inciden algunos de los elementos ya señalados en las entrevistas: Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia el estudio y el tipo de sintomatología (internalizante-externalizante). Chi-cuadrado (1)=5,103 p 0,024 < 0,05 y p 0,049 < 0,05. Un 38,9% presenta sintomatología internalizante y de ellos/as un 71,4% tiene buena motivación hacia el estudio. Un 61,1% muestra sintomatología externalizante y de ellos/as un 81,8% tiene mala motivación hacia el estudio. De donde podríamos inferir que aquellos alumnos que presentan sintomatología internalizante tienen más probabilidades de tener buena motivación hacia el estudio, mientras que los alumnos que presentan sintomatología externalizante tienen más probabilidades de tener mala motivación hacia el estudio; existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de sintomatología (internalizante-externalizante) y dificultades atencionales. Chi-cuadrado (1)=7,481 p 0,006 < 0,05 y Fisher p 0,013 < 0,05. El 61,1% de alumnado muestra sintomatología externalizante y de ellos un 90,9% presenta dificultades de atención en clase. Del 38,9% que presenta sintomatología internalizante el 28,6% presenta dificultades de atención. De donde podríamos inferir que aquellos alumnos que presentan sintomatología externalizante tienen más probabilidades de tener dificultades de atención; existe una relación estadísticamente significativa entre problemas de convivencia en el centro derivados de alteraciones conductuales y el tipo de sintomatología (internalizante-externalizante). Chi-cuadrado (1)=11,455 p 0,001 < 0,05 y Fisher p 0,002 < 0,05. Del 38,9% de alumnos que muestra sintomatología internalizante el 100% no presenta problemas conductuales, en cambio del 61,1% que presenta sintomatología externalizante el 81,8% tiene problemas conductuales. Por lo que podríamos inferir que los alumnos con TMG que tienen sintomatología externalizante tienen más probabilidades de tener problemas de convivencia relacionados con la conducta en su instituto que aquellos alumnos que tienen sintomatología internalizante.

CONCLUSIONES

Podemos afirmar que la falta de éxito escolar, tanto académico como convivencial, estará condicionada a la capacidad del instituto para trabajar desde planteamientos de inclusión educativa, de cómo desarrolle su trabajo el profesorado así como de las herramientas metodológica con las que cuente y de un mayor o menor apoyo familiar. Hemos reflexionado sobre dos tipos de dificultades, académicas y convivenciales que vendrían a estar presentes en el alumnado con TMG. Las dificultades convivenciales están presentes en las dificultades académicas, y esto es así porque estar en un grupo-aula implica convivir, resulta imposible separar una de la otra. También hemos diferenciado entre sintomatología internalizante y externalizante, pasando más desapercibidos los primeros y generando más conflicto en la convivencia los segundos. En cualquiera de los dos casos encontrábamos problemas para interactuar y ajustarse al marco normativo y convivencial del instituto, derivando de esto la necesidad de recibir atención ajustada



a sus necesidades y el uso de alternativas metodológicas que no siempre los institutos pueden ofrecer.

Al diferenciar entre sintomatología *internalizante* y *externalizante* hemos podido constatar algunas diferencias: Aquellos alumnos que presentan sintomatología internalizante tienen más probabilidades de tener buena motivación hacia el estudio, mientras que los alumnos que presentan sintomatología externalizante tienen más probabilidades de tener mala motivación hacia el estudio; aquellos alumnos que presentan sintomatología externalizante tienen más probabilidades de tener dificultades de atención que los alumnos que presentan sintomatología internalizante; los alumnos con TMG que tienen sintomatología externalizante tienen más probabilidades de tener problemas de convivencia relacionados con la conducta en su instituto que aquellos alumnos que tienen sintomatología internalizante. Los alumnos con TMG con sintomatología externalizante tienen más dificultades para adaptarse al ámbito educativo (Esch, Bocquet, Pull, Couffignal, Lehnert, y Graas, 2014). En nuestro caso un 81,8% de los alumnos con TMG con sintomatología externalizante fracasa escolarmente o tiene un bajo rendimiento académico.

Desde la visión del profesorado que trabaja con alumnado TMG podríamos concluir que la repercusión en un instituto del TMG varía en función a la psicopatología pero señalarán los trastornos de conducta y la psicosis como los que más afectan en el ámbito académico. Los centros educativos no son conscientes de esta realidad hasta que la enfermedad se hace visible, y es que la enfermedad mental comienza a existir para los demás cuando se percibe, por este motivo los trastornos externalizantes interfieren con mayor impacto y repercusión negativa en la vida de los centros educativos.

Observando la visión estigmatizante del trastorno mental (Moreno, Sánchez & López, 2014) podemos afirmar que el miedo y la incomprensión están muy presentes en los centros educativos, y tanto familias como profesorado manifiestan dificultades para posicionarse ante él. Y en cuanto al profesorado también podemos concluir que existe relación entre la capacidad estigmatizante del TMG y la falta de formación específica por parte del profesorado. Por lo que tanto estadísticamente como a lo largo del discurso construido con las entrevistas podríamos concluir que resultaría fundamental hacer mayor pedagogía del trastorno mental entre profesionales de la educación y por extensión en toda la comunidad educativa.

En los centros educativos se interviene principalmente desde la visión de la problemática del alumno, derivando esto en proyectos educativos individualizados. La atención individualizada responde a la atención de un problema, pero no incluye de manera sistémica, por el contrario excluye tratándolo de manera diferencial, que no diferente. No lo hace suyo y por lo tanto no lo incorpora, sino que lo trata como un apéndice que no nos pertenece del todo puesto que necesita de otra atención fuera de aula-clase o fuera del centro, pero no incluyendo. Será esta la diferencia entre integración e inclusión. En cuanto a las conclusiones a las que hemos llegado con nuestra investigación observamos que en base a las respuestas obtenidas la atención que se ofrece al alumnado se centra





en prácticas pedagógicas excluyentes, las prácticas integradoras están más presentes y en menos ocasiones se señalan las prácticas educativas inclusivas. Esto en gran medida está mediatizado por: el proyecto pedagógico y la intención educativa de cada centro; si en su identidad pedagógica se acercan o se alejan de la inclusión como concepto identitario; de la implicación del equipo directivo; y de la escasa formación específica del profesorado, tanto formativa como personal, para trabajar con alumnado con TMG. De donde podríamos inferir que a mayor práctica educativa inclusiva, menor sería el fracaso escolar del alumnado con TMG y menores serían los problemas de convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. *International Encyclopedia of Education*, (pp. 436–441). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>

Extremera, Natalio y Fernández-Berrocal, Pablo. (2003.) La inteligencia emocional en el contexto educativo. Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. 332, 97-116.

Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T. y Graas, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: A systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, 14, (1) 237.

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, (6), 41-50.

Moreno Herrero, A. M., Sánchez Sánchez, F. y López de Lemus Sarmiento, M. (2014). Diferencias de la población general en relación a los conocimientos, actitudes y conductas hacia el estigma en salud mental. *Psychology, Society & Education*. 6(1), 17-26.

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. & Ibañez Mansilla, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*. 32(1), 119-133.



EN BUSCA DEL EQUILIBRIO EMOCIONAL. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA. TÍTULO DEL TRABAJO

GARCÍA-MARTÍNEZ, INMACULADA¹, MARTÍNEZ-VALDIVIA, ESTEFANÍA²

¹ Universidad de Granada
igmartinez@ugr.es, España

² Universidad de Jaén
evaldivi@ujaen.es, España

Resumen: El presente trabajo se corresponde con una propuesta de intervención para la promoción de la inteligencia emocional y la capacidad de resolución de conflictos en el alumnado de primero de la ESO. Su justificación radica en la importancia de dotar al alumnado de unas competencias y habilidades emocionales suficientes para afrontar la etapa de la adolescencia. Para ello, se han identificado tres aspectos/ áreas de intervención a trabajar, que son: *La inteligencia emocional*, para que el alumnado aprenda a identificar sus emociones y a controlarlas; *Autoestima y autoconcepto*, para ayudar a conformar la personalidad del alumnado dentro del desequilibrado periodo de la adolescencia y la *Resolución de conflictos*, para establecer modelos a seguir basados en el diálogo y negociación de las partes. Durante el mismo, el orientador adoptará un rol de mediador de conflictos, de forma que vaya dando respuestas a las dificultades que vaya encontrando a lo largo del proceso. En cuanto a la temporalización, se prevé que se realizará en 4 meses, abordando los contenidos de manera lineal. Los mismos serán tratados a través del desarrollo de actividades, dinámicas y juegos de rol, con la finalidad de despertar la motivación en los destinatarios. Respecto a la evaluación, se realizará una evaluación continua en cada una de las fases y una global, para valorar todo el proceso.

Palabras clave: intervención socioeducativa, inteligencia emocional, autoestima, autoconcepto, resolución de conflictos.





INTRODUCCIÓN

La adolescencia se trata de una etapa llena de cambios que marca el proceso de transformación de niño a adulto en la que encontramos en el individuo características específicas que se desarrollan en esta etapa.

Debido a la complejidad que aguarda este estadio, se considera de vital importancia trabajar la Inteligencia emocional, a fin de que los adolescentes fortalezcan su autoestima y sean capaces de afrontar y resolver exitosamente los conflictos y problemas supeditados a su edad. Este constructo ha sido ampliamente abordado por autores como Goleman (1995) que la han definido como la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás, de motivarse y gestionar adecuadamente las relaciones con los demás y con nosotros mismos. Otros autores como Punset (2012), han identificado cinco emociones básicas, distinguiendo Felicidad, Tristeza, Ira, Miedo y Asco. Además, este autor sugiere que las personas muestran cierta tendencia en prestar más atención a las emociones negativas que a las positivas, debido a que el cerebro está preparado para la supervivencia y no para la felicidad. Por su parte, Fernández (2010), también considera que existen estas mismas emociones básicas, pero resalta que las emociones positivas y negativas son igual de importantes para el ser humano, afirmando que las emociones negativas como son la ira o el asco nos afectan más y nos dejan una mayor huella, que las emociones positivas como es la felicidad.

En cuanto a la Autoestima y el autoconcepto, autores como Oñate (1989) sugieren que el autoconcepto es una característica inherente al ser humano, pues implica juicios que le permiten conocerse, reconocerse y definirse; esto es, forman parte de su conciencia de ser y estar. Además indica que la formación del autoconcepto se da fundamentalmente por la socialización entre el mundo de los padres y los iguales. Igualmente, señala que existen ciertos factores que determinan el autoconcepto, distinguiendo entre la *actitud o motivación, el esquema corporal, las aptitudes y la valoración externa.*

Por otro lado, otros como Maslow (1991), describe la autoestima como la necesidad de aprecio, que se divide en dos aspectos, el aprecio que se tiene uno mismo (amor propio, confianza, pericia, suficiencia, etc.), y el respeto y estimación que se recibe de otras personas (reconocimiento, aceptación, etc.).

Respecto a la resolución de conflictos, debido a la importancia de esta habilidad para la inclusión en el aula y en la sociedad, se ha postulado como un punto vital a tratar, constituyéndose como el eje vertebrador del trabajo que se presenta.

De este modo, Viñas (2007) define el conflicto como un fenómeno natural de todas las organizaciones humanas, siendo normal su existencia y su inevitabilidad. El citado autor insiste en el hecho de que no hay dos conflictos iguales, al igual que no hay un sólo tipo de conflicto. La siguiente tabla recoge los más frecuentes en la adolescencia:



Tabla 1. Conflictos más comunes en la adolescencia

Tipos de conflictos	
Motivación por el estudio.	Los niños agresivos.
Hábitos de estudio.	Desobediencia.
La autoestima de nuestros hijos.	Trastornos de alimentación: obesidad, anorexia y bulimia
Identidad sexual y tipificación.	Uso y abuso de la televisión

Fuente: elaboración propia

Para abordar cada uno de ellos, se recomienda que el profesional de la educación que vaya a liderar el proyecto adopte un rol de mediador de conflictos, aplicando un modelo de resolución de conflictos como el propuesto por Sanchíz (2008):

1. **Confrontación:** Voluntad de ambas partes para salir del conflicto. Ambas partes seleccionan las estrategias alternativas y más apropiadas para su solución y surgen opciones y expectativas comunes que beneficien a ambas partes. Implica cooperación.
2. **Retirada:** Hace referencia a la actitud de retirarse sin que haya finalizado el conflicto. No se abordan los desacuerdos. Lo utilizamos para profundizar o hacer que se tranquilicen.
3. **Conciliación:** Se le da importancia a aspectos de “acuerdo” que existen en ambas partes al tiempo que se resta importancia a las diferencias.
4. **Compromiso:** Propósito de seguir intentando solucionar el conflicto a través de discusión, el trato y la búsqueda de remedios que aporten beneficios y algún nivel de satisfacción a las partes involucradas en el problema.

Finalmente, otro aspecto a considerar a la hora de aplicar el proyecto de intervención es la valoración de la situación del colectivo y su diagnóstico. Una vez realizada esta parte, podrá diseñarse un proyecto afín a las características y peculiaridades que aguardan al contexto particular donde se intervendrá. En esta valoración inicial, se tendrá muy presente el grado de cohesión del grupo, el historial de conflictos acontecidos, identificación de conflictos potenciales, así como el contexto en sí.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el presente proyecto son:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Eliminar las situaciones agresivas en el aula.
- Saber reconocer y controlar tanto las emociones propias como las emociones de los compañeros de clase.
- Aplicar los distintos modelos de resolución de conflictos, utilizando como base en todos ellos el diálogo y la negociación de las partes.
- Incrementar el nivel de autoestima del 75% de los alumnos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Metodología

Con respecto a la metodología que vamos a utilizar, nos vamos a centrar en el uso del modelo metodológico interactivo, *“modelo que pretende efectivizar el constructivismo social que se determina con amplitud en el desarrollo del marco teórico y resultado del proceso educativo deconstruido a través de una metodología participativa en el aula de clases de los grupos seleccionados”* (Mendoza-Moreira, Andrade-García, Moreira-Macías y Arteaga-Vera, 2014: 38), con el que pretendemos desarrollar las actividades propuestas para alcanzar los objetivos propuestos:

Partimos de la concepción de aprendizaje interactivo de Vigotsky: contexto de aprendizaje - integración social - aula.

El contexto y la interacción entre iguales van a condicionar el proceso de enseñanza/ aprendizaje, destacando las siguientes características:

- Se pone acento en la naturaleza activa del aprendizaje.
- El alumno construye su propio conocimiento gracias al diálogo constructivo, la escucha activa y la negociación.
- La interacción entre iguales y con los profesionales en un contexto cultural determinado adquiere especial relevancia.
- La exploración de los constructos previos, así como, integrar nuevos conocimientos, posibilitar su reestructuración y aplicar los nuevos conocimientos a la solución de problemas.
- La participación de los destinatarios, que deben reelaborar el conocimiento partiendo de conocimiento previo y de la interacción.



En busca del equilibrio emocional. Una propuesta de intervención socioeducativa. Título del trabajo

- La realización de estudios de casos, proyectos, trabajos, pequeñas investigaciones, simulaciones, etc. van a contribuir a alcanzar nuestros objetivos y a desarrollar nuestras actividades.

Actividades

En primer lugar, hemos de indicar que el presente proyecto de intervención psicoeducativa se va a llevar a cabo durante la hora semanal de tutoría que tiene este grupo los **viernes de 13:00 a 14:00**. Puesto que el proyecto está programado para realizarse entre el 8/01/2018 y el 30/04/2018, disponemos de **12 sesiones de 1 hora** cada una para desarrollarlo. Las actividades que se van a desarrollar a lo largo del proyecto, así como los objetivos que pretenden desarrollar, podemos verlos en la siguiente tabla.

Tabla 2. Relación objetivos del proyecto con las actividades y los objetivos específicos de cada actividad.

ACTIVIDAD	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO DEL PROYECTO QUE DESARROLLA
Actividad 1: “Mis cualidades personales”	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar el autoconocimiento.- Establecer relaciones sociales con los demás.- Reconocer y destacar las débiles y puntos fuertes emocionales y sociales	<ul style="list-style-type: none">- Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado.- Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.
Actividad 2: “Anuncio publicitario de uno mismo”	<ul style="list-style-type: none">- Mejorar la auto percepción.- Conocer sentimientos producidos al hablar con los demás.- Establecer pautas para mejorar las habilidades perceptivas de emociones.	<ul style="list-style-type: none">- Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado.- Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Actividad 3: "Bingo emocional"	<ul style="list-style-type: none">-Reconocer y representar sentimientos.- Mejorar y fomentar las relaciones interpersonales.- Saber dar etiquetaje verbal a las emociones.- Mejorar la claridez emocional.	<ul style="list-style-type: none">- Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado. - Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.- Eliminar las situaciones agresivas en el aula.
Actividad 4: "¿Cómo soy?"	<ul style="list-style-type: none">-Ser capaces de reconocer las expresiones faciales y sentimientos. -Mejorar las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none">- Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado. - Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.- Eliminar las situaciones agresivas en el aula.
ACTIVIDAD	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO DEL PROYECTO QUE DESARROLLA
Actividad 5: "Barómetro de valores"	<ul style="list-style-type: none">-Aprender a dar su opinión y respetar la opinión de los demás	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.- Eliminar las situaciones agresivas en el aula
Actividad 6: "El baúl mágico"	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar la autoestima.-Aumentar el grado de conocimiento de uno mismo.	<ul style="list-style-type: none">- Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado. - Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.



<p>Actividad 7: “Dejarse caer”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la confianza en sí mismos y en el otro. - Fomentar la cohesión del grupo y tejer vínculos entre los miembros de un grupo. - Encontrar un equilibrio entre el cuerpo y el espíritu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado. - Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros. - Eliminar las situaciones agresivas en el aula.
<p>Actividad 8: “Dinámica de la flor”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autoestima. -Potenciar el conocimiento y la difusión de la opinión de los miembros del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado. - Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros. - Eliminar las situaciones agresivas en el aula.
<p>Actividad 9: “Un lobo no tan feroz”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escuchar el punto de vista de otras personas antes de juzgarlas. - Fomentar la empatía a través del análisis de diferentes puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros. - Eliminar las situaciones agresivas en el aula. - Aplicar diferentes modelos para la resolución de conflictos.
<p>Actividad 10: “El juego de la mandarina”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar entre dos elementos fundamentales en los conflictos: las posiciones y los intereses. - Analizar la importancia de la comunicación en los conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros. - Eliminar las situaciones agresivas en el aula. - Aplicar diferentes modelos para la resolución de conflictos.
<p>ACTIVIDAD</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>OBJETIVO DEL PROYECTO QUE DESARROLLA</p>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Actividad 11: “Las Islas”	<ul style="list-style-type: none">- Valorar la importancia de la comunicación para lograr la unidad de criterios en el grupo.- Diagnosticar el desarrollo de la personalidad de los miembros del grupo en cuanto a normas, prejuicios, estereotipos, actitudes.	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.- Eliminar las situaciones agresivas en el aula.- Aplicar diferentes modelos para la resolución de conflictos.
Actividad 12: “Escuchar para resolver conflictos”	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar la escucha activa.- Aprender a manejar conflictos.- Desarrollar la autoestima y el autoconcepto.- Fomentar las relaciones inter e intrapersonales.- Reconocer e identificar las emociones.	<ul style="list-style-type: none">- Incrementar el nivel de autoestima de, al menos, el 75% del alumnado.- Reconocer y controlar tanto las emociones propias como las de los compañeros.- Eliminar las situaciones agresivas en el aula.

EVIDENCIAS

Debido a que se trata de una propuesta de intervención, aún no se han obtenido resultados. No obstante, a continuación se detallan qué criterios de evaluación se seguirán.

Evaluación

Los *criterios de evaluación* del proyecto son los siguientes:

- Saber convivir en un ambiente pacífico.
- Realizar correctamente la sustitución de la agresión por el diálogo.
- Autorregular de manera adecuada las propias emociones.
- Empatizar y reconocer adecuadamente las emociones de las demás personas.



En busca del equilibrio emocional. Una propuesta de intervención socioeducativa. Título del trabajo

- Poner en práctica de manera efectiva las habilidades sociales aprendidas (escucha activa, asertividad, etc).
- Aplicar adecuadamente los distintos modelos de resolución de conflictos y las estrategias trabajadas.

La evaluación del proceso se llevará a cabo mediante la realización de las distintas actividades propuestas, así como, teniendo en cuenta la evolución en la conducta de los individuos durante el mismo.

Con respecto a la evaluación final del proyecto, hemos de señalar que va a estar basado en el seguimiento de los sujetos implicados. Para ello, tendrán lugar observaciones externas en el contexto natural, registros sistemáticos de conductas opuestas a las que se pretenden instaurar (agresividad, insultos, etc.), escalas de estimación (para el personal docente) sobre convivencia pacífica y evolución de los internos, auto informes, entrevistas individualizadas con el personal docente y los alumnos y sesiones de mantenimiento de las conductas establecidas.

CONCLUSIONES

Gozar de una adecuada inteligencia emocional es recomendable para cualquier persona, con independencia de su edad. Sin embargo, esta habilidad cada vez más demandada en nuestra sociedad, cobra mayor protagonismo en la adolescencia, etapa caracterizada por multitud de cambios y vaivenes emocionales. Desde esta perspectiva, se propuso realizar un proyecto de intervención socioeducativa destinado a estudiantes del primer curso de la enseñanza obligatoria. Asimismo, también se consideró oportuno relacionar esta competencia con la resolución de conflictos. De este modo, este proyecto tiene una doble función: de un lado, pretende prevenir futuros problemas derivados de cambios emocionales o problemas de autoestima y autoconcepto, y, de otro, busca capacitar al alumnado adolescente a afrontar los retos que tienen lugar en su día a día, fomentando su inclusión tanto en el aula como en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.M (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28.
- Mendoza-Moreira, F, Andrade-García, B., Moreira-Macías, B. y Arteaga-Vera, J. (2014). Modelos internacionales de innovación en periodismo: una propuesta metodológica. In *Actas del XIX Congreso de la Sociedad Española de Periodística* (pp. 440-463).
- Fernández, S. (2010). *Vivir sin miedos*. Barcelona: Plataforma.
- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence* . New York: Bantam.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo*. Madrid: Aguilar.

Sanchiz, M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Universitat Jaume. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/modpsico.pdf>

Viñas, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Grao.



ESTRATEGIAS EFICACES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

MARTÍN DELGADO, MARÍA

Universidad de Málaga, España
mariamartindelgado@hotmail.com, España

Resumen: Las escuelas son organizaciones donde los conflictos entre alumnos son algo común, que surgen cuando los estudiantes infringen una o varias normas escolares. Sin embargo, estos pueden tener un carácter positivo si se resuelven eficazmente y se extrae un aprendizaje significativo de ellos. Aunque la mayoría de los incidentes entre alumnos se producen en el recreo, el aula también es un lugar propicio para que tengan lugar. Debido a las escasas aportaciones científicas sobre este tema, se pretende conseguir los objetivos de conocer el impacto positivo que tienen las disputas ocurridas entre menores en los centros educativos, identificar las estrategias favorecedoras de la resolución de enfrentamientos durante el recreo escolar y describir las conductas que impiden el fomento de acciones interpersonales de carácter positivo en el aula. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de bibliografía publicada entre 2007 y 2017, atendiendo a unos criterios de inclusión y exclusión preestablecidos. Tras la revisión bibliográfica, se constata que es tan importante resolver los problemas en el momento producido como prevenirlos, empleando habilidades y estrategias adecuadas a cada situación. Algunos de los recursos más útiles en mediación escolar son el lenguaje sencillo, la escucha activa, el manejo de los silencios, el diálogo y la negociación entre profesores y alumnos. Por su parte, para prevenir los enfrentamientos, se proponen estrategias como el trabajo en equipo, una buena organización y la comunicación asertiva. Finalmente, se concluye que el mediador es una figura imprescindible en el ámbito educativo.

Palabras clave: Mediación, aula, recreo, estrategias, resolución de conflictos.





INTRODUCCIÓN

Los conflictos son acontecimientos naturales de la vida cotidiana (Lozano, 2015). Aunque existen muchas definiciones de este término, destacan las siguientes:

Según Thomas (1976, citado por Whatling, 2013, p.109), el conflicto es “un proceso que se origina cuando un individuo percibe que la otra parte ha frustrado, o está a punto de frustrar, algunas de sus metas u objetivos”.

Otra visión de este concepto es la que aportan Hocker y Wilmot (1985, citado por Whatling, 2013, p.109), al expresar que “el conflicto es una lucha expresa entre al menos dos partes interdependientes que perciben que sus objetivos son incompatibles, que tienen una recompensa escasa y en las que la otra parte interfiere en que consigan sus objetivos”.

Por su parte, las escuelas son instituciones en las cuales los conflictos entre alumnos se producen frecuentemente (Viñas, 2007). Esto es debido a que poseen una serie de normas que los discentes deben cumplir. Dichos enfrentamientos aparecen cuando las reglas son infringidas (Melero, 2009). En cambio, podemos modificar su carácter negativo desde una visión transformadora de la pedagogía y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades para solucionarlos adecuadamente (Suárez, 2008).

Por otro lado, es en el recreo donde se producen la mayoría de los conflictos y disputas entre compañeros, aunque no podemos olvidar el aula, ya que es el espacio donde profesores y alumnos permanecen la mayor parte de su jornada académica (Gras y Paredes, 2009; Vieira, 2007).

En definitiva, los conflictos están tan integrados en el día a día de nuestros alumnos que son considerados como algo ‘normal’. De hecho, muchas veces los solucionamos de una forma tan eficaz que no valoramos los aspectos necesarios para alcanzar dicha resolución. Sin embargo, solo cuando percibimos que el problema en cuestión no ha sido resuelto con éxito es cuando ponemos nuestra mirada en otro foco, detectando la carencia de una buena educación en estrategias y habilidades de mediación (Whatling, 2013).

OBJETIVOS

General

- Conocer el impacto positivo que tienen los conflictos ocurridos entre menores en los centros educativos.



Específicos

- Identificar las estrategias favorecedoras de la resolución de enfrentamientos durante el tiempo de recreo escolar.
- Describir las conductas que impiden el fomento de acciones interpersonales de carácter positivo en el aula.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Por lo general, las disputas entre menores son consideradas como sucesos negativos que los adultos desean evitar en todo momento. Esto genera que, en muchas ocasiones, no se les atribuya la importancia que merecen.

No obstante, al igual que de todas las situaciones de la vida, de los enfrentamientos también se puede extraer una parte positiva, que permita al alumnado y a los docentes aprender a convivir, cooperar y mejorar la resolución de posibles conflictos futuros.

Además, son pocas las investigaciones acerca de los conflictos escolares y su resolución mediante la mediación, por lo que se hace necesario abrir nuevas líneas de investigación, con el objetivo de proporcionar a profesores y alumnos estrategias eficaces, susceptibles de ser usadas tanto en la prevención como en la intervención de dichos problemas.

Metodología

Con el fin de cumplir los objetivos propuestos, se lleva a cabo una revisión sistemática. Para ello, se ha realizado una búsqueda bibliográfica en Scielo, Dialnet y en la biblioteca de la Universidad de Málaga, utilizando las siguientes palabras claves: alumnado, aula, conflictos, estrategias, recreo. Los criterios de inclusión preestablecidos fueron que los artículos y libros seleccionados estuvieran escritos en español y hubiesen sido publicados entre 2007 y 2018. También, se tuvieron en cuenta unos criterios de exclusión: escasa o nula relación con el tema a estudiar, artículo no Free Full Text y estudios de poca calidad metodológica.

EVIDENCIAS

No cabe duda de que los problemas no solucionados acaban agravándose y ocasionando dificultades mayores; de ahí la importancia de resolverlos correctamente (Viñas, 2007). Según Gras y Paredes (2009), la mediación es un instrumento eficaz para solventar los conflictos entre iguales, empleando el diálogo como estrategia esencial (Suárez, 2008).

Por otro lado, es necesario transmitir valores de buena convivencia, entre los que se encuentran la tolerancia y la comprensión. De esta manera, sería útil diseñar





Liderando investigación y prácticas inclusivas

un programa de actividades para el tiempo de recreo, con el que se pretende que los estudiantes adquieran habilidades para convivir y relacionarse de forma positiva (Gras y Paredes, 2009).

La mediación como centro de la solución de los conflictos

La mediación se define como “un proceso en el que una tercera persona imparcial ayuda a aquellos que están envueltos en un conflicto, a comunicarse de forma efectiva y a alcanzar soluciones consensuadas acerca de algunos o todos los asuntos en disputa” (Whatling, 2013).

Este proceso se basa en una serie de principios que, según Whatling (2013) son:

- Implicación voluntaria: Tanto las personas envueltas en el conflicto a resolver como el mediador deben elegir libremente el deseo de participar en la mediación.
- Legitimidad: Bajo ningún concepto, la mediación podrá tener efectos legales ni perjudiciales para ninguno de los integrantes de este proceso.
- Neutralidad: El mediador debe mantener una actitud neutral, con el objetivo de ayudar a los sujetos implicados a resolver sus diferencias, teniendo claro que tiene que aportar información pero no consejo.
- Confidencialidad: Los profesionales en mediación están obligados a no difundir la información obtenida durante todo el proceso.
- Imparcialidad: La justicia y la equidad son valores indispensables para ser un buen mediador.

Además, Lozano (2015) añade otros tres principios más:

- Presencialidad: Los sujetos causantes del conflicto deben acudir en persona a las sesiones de mediación.
- Predisposición: Es necesario que las personas tengan la intención de solventar el problema ocurrido.
- Flexibilidad: Ningún conflicto es exactamente igual a otro ni se produce de la misma manera, por lo que la mediación debe adaptarse a cada circunstancia.



De acuerdo con Roberts (2008, citado por Whatling, 2013), el proceso de mediación se divide en cinco fases bien diferenciadas. Éstas son:

- Primera fase: Negociar las normas a cumplir.
- Segunda fase: Expresar lo que ha ocurrido al mediador de forma individual.
- Tercera fase: Evaluar el conflicto de forma conjunta.
- Cuarta fase: Establecer medidas de resolución.
- Quinta fase: Concretar acuerdos y comprometerse a cumplirlos.

Citando a Viñas (2007), para interiorizar la mediación como método esencial a utilizar en el ámbito educativo, se debe realizar un gran cambio interno que conlleve planificación, continuidad, esfuerzo y comprensión, entre otras cualidades. Además, para desempeñar el papel de un buen mediador, es necesario ser original, tener buenas ideas, tener autoridad sin confundirla con autoritarismo, tener autocontrol, poseer capacidad de resiliencia y liderazgo, desarrollar habilidades para comprender las dos partes de un mismo argumento, ser paciente y tener conocimientos sobre mediación (Whatling, 2013).

Estrategias útiles para la prevención de conductas disruptivas

Dentro de cualquier jornada académica, existen diferentes momentos en los que resulta probable que puedan ocasionarse discusiones de diversa índole como, por ejemplo, las entradas y salidas, los recreos, los cambios de clase, entre otros. Por ello, es esencial que los centros educativos posean una buena organización que favorezca la convivencia dentro y fuera de las aulas y prevenga posibles incidentes.

Por otra parte, el trabajo en equipo es una herramienta muy útil para resolver problemas eficazmente, al mismo tiempo que se favorece el aprendizaje. Esta cooperación debe darse no solo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sino que los profesores también deben estar coordinados (Melero, 2009; Tortosa, 2007 citado por Gras y Paredes, 2009).

Otro aspecto a tener en cuenta es la forma de comunicación que existe dentro del entorno escolar. La figura del docente debe corresponderse con una persona asertiva y demostrarlo no solo mediante sus palabras, sino también a través de su expresión corporal; es decir, el profesor debe actuar en consonancia con su teoría y práctica. Asimismo, debe transmitir esta cualidad a sus alumnos, de manera que las críticas que se hagan no hieran a los demás (Vieira, 2007).





Estrategias básicas para utilizar en mediación

En todo proceso de resolución de conflictos, es imprescindible que los mediadores empleen un lenguaje que las dos partes implicadas en el suceso problemático puedan entender sin dificultad alguna, ajustándolo si es necesario a la clase social-académica a la que pertenecen dichas personas.

En relación a lo anterior, no hay que olvidar que un lenguaje sencillo debe ir acompañado de un ejercicio de escucha activa; esto es, escuchar prestando atención a lo que dicen ambas partes (Whatling, 2013). Según Vieira (2007), “un profesor que sepa escuchar con serenidad, que sepa infundir confianza y proponer soluciones tendrá, sin duda, más éxito en la resolución de los problemas de disciplina”.

Además, es útil saber emplear los momentos de silencios eficazmente, teniendo en cuenta que estos constituyen una parte importante del proceso de comunicación y que son necesarios para que las dos partes puedan expresarse correctamente (Whatling, 2013).

Por último, es necesario destacar que la negociación profesor-alumnado es un instrumento que puede servir de ayuda en los momentos de tensión en el aula, beneficiando tanto las relaciones interpersonales como las intrapersonales, de acuerdo al enunciado ‘ganar-ganar’ (Vieira, 2007).

CONCLUSIONES

Tras consultar la bibliografía seleccionada, se hace necesario aumentar la visibilidad de la figura del mediador en los colegios, como método de resolución de conflictos, ofreciendo al alumnado una mirada positiva de los mismos.

Además, es fundamental poner solución inmediata a las disputas que surjan en los centros escolares, sin que lleguen a ser olvidados o se transformen en problemas más graves.

Por otra parte, es aconsejable no solo tartar los conflictos ya producidos, sino también realizar una prevención adecuada para evitar que se cometan incidentes desagradables dentro del centro educativo.

Finalmente, a la luz de las escasas investigaciones realizadas acerca de este tema, se requiere seguir profundizando en él, de manera que los profesores obtengan nuevos recursos con los que enfrentarse al porvenir de los conflictos diarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gras, P., Paredes, J. (2009). El recreo ¿Sólo para jugar? *Revista Digital de Educación Física*, (36), 18-27.



- Lozano, A. M. (2015). La mediación como proceso de gestión y resolución de conflictos. En G. Orozco, J. L. Monereo, R. M. González (Coords.), *Tratado de mediación en la resolución de conflictos*. (p. 118-136). Madrid: Editorial Tecnos.
- Melero, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente: Diez estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Suárez, O. E. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4 (1), 187-199.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Viñas, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Whatling, T. (2013). *Mediación: habilidades y estrategias. Guía práctica*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.



LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA INCLUSIÓN EN EL AULA ORDINARIA DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

GARCÍA SEGURA, SONIA¹, RUIZ GARZÓN, FRANCISCA²

¹ Universidad de Córdoba, España

² Universidad de Granada, España

sgsegura@uco.es

fruizg@ugr.es

Resumen: El presente trabajo de investigación se ha centrado en describir el proceso de inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente en conocer la actitud del profesorado, las familias y el resto de alumnado con este tipo de alumnos y alumnas. A través de este proyecto se ha querido conocer las diferentes opiniones, a favor y en contra de la inclusión, por parte de la comunidad educativa de aquel alumnado con necesidades educativas especiales. La metodología seguida ha constado de la implementación de un cuestionario dividido en cuatro dimensiones (profesorado, centro, familias y alumnado). Algunos ítems han sido adaptados del “Cuestionario para el profesorado sobre la atención a la diversidad y organización del centro en la ESO (CUPAD)” (León y Arjona, 2011) y otros han sido creados expresamente para dar respuesta a los interrogantes planteados. Atendiendo a los resultados obtenidos se puede afirmar que la mayoría de los docentes, los centros, las familias y el alumnado están a favor de la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con NEE. No obstante, también tenemos que tener en cuenta que existen opiniones contrarias por parte algunos miembros de la comunidad educativa relacionadas con la falta de información y de formación sobre la inclusión en el aula.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, comunidad educativa, actitudes, inclusión educativa.





INTRODUCCIÓN

En el contexto español el camino a la integración viene de la mano del proceso democratizador que vivió España. Así en 1985 se inicia el movimiento integrador mediante el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo y la Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985 sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar.

Como opina Jiménez y Vilá (1999): La integración escolar puede entenderse como el hecho de aceptar la diversidad del alumnado y su inclusión en las aulas ordinarias, así como la puesta en marcha de servicios que favorezcan la normalización. Para entender esta normalización es preciso tener en cuenta que la integración parte del principio fundamental de igualdad de derechos entre todos los ciudadanos, como un derecho de todas las personas a recibir un trato normalizado por parte de la sociedad (p. 212).

No obstante, autores como Fulcher (1989), Slee (1991), Barton (1988), Booth (1988), Tomlinson (1982), Ballard (1990) y los españoles Arnaiz (1996), García Pastor (1993) y Ortiz (1996) cuestionan la trayectoria de la integración, ya que estaba inmersa en un modelo médico de evaluación, que seguían considerando las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumno, evitando entrar en discursos tales como por qué fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados alumnos (Arnaiz, 2003: 136).

Así en el siglo XXI, surge la necesidad de cambio tanto en la escuela como en el pensamiento de la sociedad y en la creación de una nueva pedagogía que sea capaz de proporcionar a todo el alumnado una educación de éxito independientemente de sus necesidades o deficiencias.

Y este nuevo cambio, lo encontramos en la educación inclusiva que según el Director General de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO: es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso (Matsuura, 2008:2).

De este modo, al comparar ambos términos, vemos que la principal diferencia entre integración escolar y educación inclusiva es que en la integración es el alumnado el que debe adaptarse al entorno escolar, mientras que en la inclusión es el centro educativo el que se adapta a las necesidades de su alumnado.

Pero para que la inclusión realmente funcione no solo debe centrarse en el alumnado con discapacidad, sino que debe tener en cuenta a toda la sociedad, ya que la inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad (Falvey y otros, 1995: 9).



OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende alcanzar con esta investigación se centra en conocer la actitud del profesorado, las familias y el alumnado sobre la inclusión en el aula ordinaria de infantil o primaria de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales.

Para poder alcanzar este objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en relación con su formación y su responsabilidad para trabajar con alumnado con NEE
- b) Describir la actitud de las familias de hijos e hijas con NEE con otras familias
- c) Descubrir el comportamiento o trato que surge entre el alumnado con NEE y alumnado sin NEE dentro de una misma aula.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

El cuestionario se ha implementado por docentes del Grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria pertenecientes a distintos centros educativos públicos de Andalucía y Murcia. Al tratarse de un primer acercamiento a esta realidad de las aulas se ha hecho una selección de centros al azar, destacando el acceso voluntario de los docentes al cuestionario.

En concreto, se ha contado con la colaboración de 20 docentes, 80% mujeres y 20% hombres. La edad media a la que responden es de 43,35 años con una desviación típica de 11,95. Con respecto a la experiencia, la media se encuentra en 16,4 años con una desviación típica de 10,7. Según a la universidad en la que se han formado, se puede observar que un 45% pertenecen a la Universidad de Córdoba, un 35% a la Universidad de Murcia, un 15% a la Universidad de Sevilla y un 5% a otras. Por último, se aprecia que un 50% son especialistas en el Grado de Educación Infantil y un 35% del Grado de Educación Primaria (el resto no específica).

EVIDENCIAS

El análisis de los datos recogidos a través del cuestionario nos presenta los siguientes resultados divididos en tres dimensiones: actitudes del profesorado, actitudes de las familias y actitudes del alumnado.





Actitudes del profesorado ante alumnado con NEE

Respecto a la formación de los docentes, un 60% está en desacuerdo respecto a la afirmación de que su formación docente le posibilita a identificar las diferentes necesidades educativas que pueda presentar el alumnado con NEE, mientras que un 35% están de acuerdo con esta afirmación y un 5% está muy de acuerdo. No obstante, con respecto a actividades que complementen la formación docente en relación a la diversidad, un 55% responden que están de acuerdo, al contrario que el 45% restante que afirman que están en desacuerdo, al mismo tiempo, un 65% de los encuestados piensan que esta formación sobre el alumnado con NEE favorece la actitud inclusiva en el profesorado, un 15% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación, y otro 15% está en desacuerdo.

Además, el 55% del profesorado encuestado está de acuerdo con la inclusión del alumnado con NEE frente al 30% que no está ni acuerdo ni en desacuerdo y el 15% que está en desacuerdo con la inclusión de alumnos y alumnas con NEE en el aula ordinaria. Estos porcentajes están relacionados con los resultados del ítem sobre las responsabilidades a desarrollar como docentes, así, un 55% de los docentes afirman una de sus responsabilidades es la atención al alumnado con NEE en el aula ordinaria, mientras que un 25% no está ni acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que no es su responsabilidad.

Con respecto al número de alumnado por aula, un 60% piensa que la ratio es demasiado elevada para atender al alumnado con NEE, por lo que están en desacuerdo con esta afirmación, un 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que la ratio es el adecuado y que se atiende adecuadamente a todo el alumnado.

Con respecto al número de alumnos por aula, un 60% piensa que la ratio es demasiado elevada para atender al alumnado con NEE, por lo que están en desacuerdo con esta afirmación, un 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que la ratio es el adecuado y que se atiende adecuadamente a todo el alumnado.

Actitudes de las familias ante alumnado con NEE

Si atendemos a la opinión del profesorado en relación con las familias y a la afirmación sobre si existe colaboración continua con las familias para atender correctamente al alumnado con NEE, el 85% del profesorado está de acuerdo frente a un 15% que está en desacuerdo y piensa que esta colaboración es escasa.

Las personas encuestadas también afirman que un 60% de las familias tienen una reacción positiva ante los compañeros o compañeras con NEE de sus hijos e hijas.

En relación con la inclusión en el aula ordinaria, el 75% de las familias con hijos o hijas con NEE están de acuerdo frente al 25 % restante que no están de acuerdo ni en desacuerdo, esta opinión varía con respecto a las familias con hijos e hijas sin NEE,



La comunidad educativa y la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales

ya que solo el 35% está de acuerdo con la inclusión, un 45% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 20% está en desacuerdo

Actitudes del alumnado ante alumnado con NEE

Por último, se preguntó al profesorado por la actitud del alumnado que comparte aula con compañeros o compañeras con NEE. Ante la pregunta de si se han observado cambios positivos en los alumnos y alumnas al tener compañeros con NEE, el 70% del profesorado está de acuerdo con esta afirmación mientras que el 30% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo

Con respecto a la aceptación del alumnado en relación con sus compañeros y compañeras de clase con NEE, un 80% están de acuerdo y piensa que esta aceptación se realiza positivamente al contrario que el 20% restante que ha visto problemas en ese aspecto

Para finalizar, el 70% de los docentes afirman que todos los alumnos y alumnas tienen una actitud de compañerismos y ayuda con el resto de compañeros y compañeras de clase tengan o no NEE, el 25% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% está en desacuerdo con esta afirmación.

Hay que tener en cuenta que estos resultados son de un estudio piloto. Por tanto, se puede plantear la posibilidad de ampliar la muestra y así obtener más datos para de este modo poder confirmar o refutar los resultados hasta ahora descritos.

CONCLUSIONES

En las últimas décadas, el sistema educativo se ha ido renovando y adaptándose a las necesidades de todos los niños y niñas de nuestro país. Y una de las cuestiones tratadas en esta renovación ha sido la inclusión en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales.

Atendiendo a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios realizados, podemos afirmar que la mayoría de los docentes, las familias y el alumnado están a favor de la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con NEE. Pero también tenemos que tener en cuenta que existen opiniones negativas sobre la inclusión, así, el 15% del profesorado no está a favor de la inclusión en el aula y un 5% opina que no está entre sus responsabilidades como docentes trabajar con alumnado con NEE. Y en relación con las familias, podemos encontrar que un 20% de las familias con hijos e hijas sin NEE no están de acuerdo con la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales.

No obstante, estos resultados negativos no pueden desanimarnos, sino todo lo contrario, deben hacer que los docentes nos tomemos aún más en serio nuestra labor, ya que podemos ayudar no solo a mejorar a los alumnos y alumnas en el aula,





sino que podemos colaborar a crear una sociedad cada vez mejor, menos segregadora y excluyente.

Sin embargo, como han afirmado el 60% de los docentes encuestados, la formación sigue sin ser la adecuada y hay momentos en los que se sienten perdidos a la hora de identificar las necesidades que puedan tener su alumnado con NEE. Pero esto no es motivo para que nos rindamos, ya que debemos ser nosotros quienes individualmente sigamos mejorando y ampliando nuestra formación con el fin de proporcionar la educación que todos los niños y niñas merecen. Ya que como opina Arnaiz (2003): □ la formación de los diferentes profesionales se constituye en uno de los pilares básicos para la construcción de la educación inclusiva, y para conseguir que la educación, y una educación de calidad, llegue a todos□.

Con visión de futuro, y sin dejar de pensar en las cuatro dimensiones que hemos estado mencionando a lo largo de la investigación (profesorado, centros, familias y alumnado) se podrían plantear una serie de medidas con el objetivo de seguir trabajando en relación con la inclusión.

Con respecto a los docentes y a los centros, estos podrían llevar a cabo distintas propuestas de formación para todos sus profesionales (docentes o no), esto ayudaría a que las aptitudes y destrezas de los docentes fuesen mayores, por lo tanto, se sentirían más seguros a la hora de trabajar con alumnado con NEE, y se crearía en el centro un entorno de aceptación ante la inclusión y la diversidad. Otra opción sería realizar talleres de sensibilización en relación con la inclusión y la diversidad, al valor de la diferencia, la igualdad de oportunidades, etc. destinadas a familias, alumnado y docentes. Además, otra medida para saber más sobre la actitud de las familias y los alumnos y alumnas sería pasar un cuestionario a cada uno, ya que en esta investigación nos hemos centrado en conocer la opinión y la visión que tiene el personal docente sobre la inclusión educativa.

En relación con el alumnado, actualmente existen una abundante cantidad de recursos para utilizar en el aula. Además, el acceso a las nuevas tecnologías y la consulta de diversidad de web específicas, se pueden encontrar blogs con actividades que fomentan la aceptación a la inclusión y la diversidad, cuestionarios adaptados a la edad de los alumnos y cuentos sobre la inclusión y las distintas discapacidades que puedan tener nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente, otro recurso que puede ser muy atractivo y que implica a todo el centro y a las familias, es la organización de diversas actividades de juego, manualidades, ocio y deportes centradas en la sensibilización ante la discapacidad y la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe



La comunidad educativa y la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales

- Comin, D. (2014). *Transformando la educación especial en educación inclusiva*. Recuperado de: <http://autismodiario.org/2014/12/03/transformando-la-educacion-especial-en-educacion-inclusiva>
- Falvey, M.A; Givner, C.C. y Kimm, C. (1995). *What Is an Inclusive School?* Alexandria: ASCD.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- León Guerrero, M.J y Arjona Calvo, Y. (2011) Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, nº 21, pp. 210-221.
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, volumen XXXVIII, nº 1, marzo, 1-3
- Ortiz González, C. (1995). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Madrid: Siglo XXI.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla



MEJOR ESPERO FUERA: CONVERSACIONES CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA AUTOEXCLUIDOS

BARBERO CONSUEGRA, GABRIEL

IES Los Cerros, Úbeda (Jaén)
gbarberoconsuegra@yahoo.es, España

Resumen: Nuestra comunicación se relaciona con dos de los ejes temáticos propuestos, a saber: (1) inmigración e interculturalidad, y (2) experiencias inclusivas en Educación Secundaria. Pretendemos abordar una cuestión de máximo interés para nuestra práctica profesional con alumnado que habita en la marginación: cómo es la realidad (muchas veces insospechada para el docente) de la que procede el alumnado que se niega a avanzar en la escuela, que pone constantemente trabas a su proceso educativo. Así, nos hemos propuesto estudiar a un grupo pequeño, aunque suficientemente representativo, de este tipo de alumnado. Pretendemos llegar a ese conocimiento, condición imprescindible para tratar de atajar el problema y lograr la inclusión de los discentes, desde un trabajo de campo fundamentado en la metodología cualitativa, concretada en la observación y en la aplicación de un cuestionario, que nos ayude a conocer, lo más detalladamente posible, el origen socio-familiar de los discentes, y a reconocer en él los motivos que les llevan a negar la ayuda que el sistema educativo les ofrece, a preferir quedarse donde están, anclados en una situación tan lamentable como anacrónica. ¿Complejo de inferioridad, desconocimiento, miedo a la inclusión; acomodación, herencia social...? Algunas de estas circunstancias, si no todas, pueden constituir las causas que impiden, cotidianamente, el avance de las clases marginales dentro del sistema educativo. Las conclusiones a las que lleguemos quizás nos den las claves, también, para afinar la formación del profesorado en estos ámbitos, herramienta que, bien gestionada, puede contribuir a que las cosas empiecen a cambiar.

Palabras clave: inclusión, interculturalidad, autoexclusión, Educación Secundaria, formación del profesorado.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

A través de la realización de la pequeña investigación que explicamos a continuación, hemos tratado de conocer el punto de vista de una muestra de alumnado autoexcluido del IES *Los Cerros*, en Úbeda (Jaén), acerca de lo que piensa que hemos de modificar en la escuela para que los chicos y chicas que, potencialmente, abandonarán el sistema educativo, la acepten, se integren y progresen, para que lleguen a tener un futuro.

Hemos amalgamado la lectura de cierta bibliografía específica sobre este tipo de alumnado, con las respuestas dadas por los chicos y chicas participantes a un breve cuestionario que hemos construido, y que incluimos al final del trabajo.

Sobre la morfología del instrumento, en un principio pensamos dar opciones de respuesta y, al final, dejar espacios en blanco/rayas para complimentarlo libremente (o al revés). Finalmente, nos decantamos por dejar las respuestas abiertas, porque pensamos que la situación de plena libertad del alumnado para responder podría dar mayor margen de respuesta, y abrir las posibilidades de expresar sus ideas acerca de la escuela, su vivencia en ella, y la problemática que la influye.

Por otro lado, si bien el planteamiento y la reiteración de algunas preguntas pueden parecer redundantes, esta circunstancia se justifica toda vez que pretendemos hacer hincapié en ciertos aspectos que nos interesaban resaltar especialmente; de ahí nuestra insistencia en ellos: a veces, al alumnado de esta tipología le cuesta trabajo expresar de un modo afinado no sólo los problemas que vive, la agonía con la que pasan sus días en la escuela sino, más aun, identificar el origen de esos problemas. Si bien ellos lo viven con claridad interior, sin embargo a veces muestran cierta incapacidad para hacer expresas las causas; para explicitarlas.

OBJETIVOS

Los objetivos que perseguimos con la elaboración de esta comunicación son los que siguen: (1) Comprender cómo la inmigración y la interculturalidad (uno de los ejes temáticos del congreso) parecen estar asociadas, indefectiblemente, a situaciones de marginación. (2) Comentar nuestra experiencia inclusiva (otra de las líneas temáticas propuestas) en Educación Secundaria Obligatoria. (3) Desarrollar una metodología cualitativa, a través del registro y análisis de conversaciones con el alumnado. (4) Conocer detalladamente el origen socio-familiar de los discentes. (5) Abordar la realidad sociofamiliar de la que procede el alumnado que prefiere mantenerse al margen del sistema, y que rechaza la ayuda que se le brinda. (6) Tratar de visualizar estrategias que atajen el problema, y logren la inclusión de los discentes. (7) Vislumbrar los motivos por los que niegan la ayuda que el sistema educativo les ofrece. (8) Mejorar, a partir de la revisión teórica y el estudio práctico, nuestra labor profesional con alumnado que habita en la marginación. (9) Descubrir, finalmente, las claves para modular la formación del profesorado en estos ámbitos.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Características del alumnado al que se aplica el cuestionario

Son cuatro los alumnos que han participado en la investigación, una niña y tres niños, pertenecientes a 1º curso de la ESO. La mitad de ellos, dos de los niños, pertenece a la etnia gitana. Los tres alumnos son repetidores; la alumna, no, aunque se halla en riesgo de exclusión y presenta una actitud igualmente disruptiva, contraria al sistema educativo. Sus edades oscilan entre los doce y los catorce años (algunos repitieron también en Educación Primaria). Su historia escolar en el IES muestra, por lo general, unos resultados bastantes deficientes, lo que se vuelve a suceder en la última evaluación, la del primer trimestre del curso 2017/2018. El ambiente familiar y las ocupaciones de los padres (trabajadores temporeros del campo, feriantes...) muestran cierta inestabilidad que no beneficia en absoluto la situación socioacadémica de los chavales. Consideramos que el número de hermanos, y la posición que ocupan entre ellos, son datos irrelevantes para nuestra investigación. Los historiales académicos de sus hermanos mayores, cuando los tienen, muestran paralelismos con los de los que participan en este estudio. Siempre se atisba una posible problemática familiar, aparte a la que se refiere a la situación económica (y que puede estar en el origen de aquella). Este alumnado, finalmente, aparece en Séneca, censado dentro de la categoría de compensatoria.

Observaciones del profesor sobre la actitud del alumnado

Para hacernos una idea de la idiosincrasia del alumnado participante, de su condición social..., aspecto del que se ocupa Saucedo (op. cit.) y que comentamos más adelante, plasmamos a continuación algunas observaciones anotadas en la primera sesión en que reflexionamos con el alumnado, y comenzamos a aplicar el cuestionario, y que pueden dar cuenta de las causas que explican su situación actual en la escuela. Estas observaciones se cifran en las siguientes: (1) Hablan de los órganos sexuales, de ciertos métodos anticonceptivos; rompen los folios del cuestionario, no se callan. Hablan de contratar a un sicario para que se cargaran a todos los profesores, y luego traer una excavadora (no hace falta imaginar para qué, aunque el alumno, preguntado por el profesor, responde que es para “hacer huertos”). (2) Creen que el cuestionario es para mostrar los resultados a la Jefatura de Estudios y la Dirección del centro. (3) Hablan sobre temas obscenos (v.g., se preguntan sobre cómo se masturbaban con la escayola, y cuándo fue la primera vez). (4) Dicen que sus padres lo han hecho igual y que no les parece mal. (5) Afirman que sus padres les aconsejan que tengan relaciones con muchachas que no sean de etnia gitana, y que cuando se vayan a casar lo hagan con muchachas gitanas, porque con éstas no pueden tener relaciones prematrimoniales. (6) Comen golosinas sin pedir permiso. (7) Ponen los zapatos encima de las sillas. (8) Un alumno saca el móvil, aparato del que dicen que “no es un *movilaco*, pero que me hace el apaño”. También en relación con el móvil, discuten acerca de si cada uno tiene valor a traérselo al instituto. Ante ello, el profesor les pide por favor que dejen de hacer eso, de ver vídeos en el móvil, conversaciones del Whatsapp, etc. A lo que hacen caso





omiso. (9) Comparten los auriculares, y escuchan música del móvil. Dicen que están escuchando a *Canelita*. En realidad, están viendo un vídeo de éste artista. (10) En ciertos momentos utilizan un lenguaje típicamente calé, especialmente al hablar de chicas: comentan que las muchachas gitanas hacen el *roneo*, esto es presumen de su cara y de su pelo, haciendo ciertos gestos con las manos. (11) Se observa una gran diferencia entre el comportamiento de la niña, y de los 3 chavales: la niña se comporta bien, dice cosas razonables, evita hablar de sexo. (12) También abren la aplicación de un videojuego con el que, dicen, aprenden a conducir (compruebo que se llama *Dr. Driving*). Así, uno de los niños aconseja al que está jugando en términos de “echa el freno, Magdaleno”. (13) Otro niño pone los zapatos en las patas de la mesa, se toca los genitales con las manos metidas en los bolsillos del chándal, se sube la camiseta y se toca la barriga, igualmente ha traído el móvil al instituto, lo exhibe

El instrumento utilizado, el cuestionario sobre alumnado autoexcluido

El cuestionario diseñado para motivar la reflexión del alumnado problemático en la escuela, consta de once cuestiones, a saber: (1) ¿Qué opinas del instituto? (2) ¿Por qué no te gusta (en su caso)? ¿Por qué te gusta (en su caso)? Escribe lo que te gusta y lo que no te gusta. (3) ¿Por qué no estás a gusto en la escuela/clase? (4) ¿Qué esperas conseguir en la escuela? (5) ¿Por qué no te portas bien en la escuela? (6) ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela, para que te sintieras bien? (7) ¿Qué debe cambiar en la escuela para que estés a gusto? (8) ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela? (9) ¿Por qué no quieres integrarte en la escuela, como hacen casi todos los demás compañeros de la clase? (10) ¿Qué podemos hacer los profesores para ayudarte? (11) ¿Qué sientes cuando ves que tus padres vienen a la escuela porque te has portado mal?

EVIDENCIAS

Origen: oportunidad apócrifa. Destino: Autoexclusión garantizada

Son varios los autores que, recientemente, han estudiado el tema que abandera nuestro estudio (Abril Valdez et al., 2008, Flores Aguilar et al., 2015, Sandoval et al., 2015). Nos interesa, por los paralelismos con el objeto del nuestro, destacar el trabajo de Saucedo (2015). Habla esta autora de un fenómeno que se produjo en México en los años 70 del siglo pasado, y que puede ser análogo al que aconteció en España una década después, a partir de la implantación de la LOGSE. Se trata de “() de manera progresiva accediera a la escuela el grueso de la población ()” (pág. 43). Es posible que hubiera grandes expectativas, si no explícitas sí, al menos, de un modo encubierto, en dichos procesos de escolarización, tanto por parte de los gestores políticos, como del profesorado y de las familias beneficiarias de la obligatoriedad de asistir al colegio hasta los dieciséis años. Al menos desde un punto de vista social, esta iniciativa concretada en una medida de obligado cumplimiento, resultaba una actitud que mostraba la inquietud por facilitar la prosperidad de las capas sociales más desfavorecidas.



Pero, sin embargo, y paralelamente a lo que sucedió en México, el caso español resulta, igualmente, lamentable. Saucedo lo relata así: “Al paso del tiempo, esto no se tradujo en que quienes ingresaban a los distintos niveles escolares pudieran permanecer y continuar estudiando” (ibídem). Ella se apoya en la EDN, la Encuesta Nacional sobre Deserción, de 2012, que refleja porcentajes de abandono similares a los que existían antes cuarenta años antes. Esto se traduce en que sólo un 36% de la población inicialmente escolarizada termina, en aquel país americano, la escolaridad obligatoria.

En España seguimos encontrando multitud de casos de alumnado que ha de concluir la ESO y que, por razones de índole variada, no lo hace. Y sucede en centros tipificados como de Compensatoria (los antiguos Centros de Actuación Educativa Preferentes, CAEPs), y en otros que no gozan de especificación. Nuestra experiencia en ambos tipos de centros, a los largo de 25 años, así lo constata.

Pensamos, a colación de lo que escribe Saucedo, que en el hecho del abandono escolar intervienen distintos factores causantes, o responsables, entre los que se halla el “() papel de las escuelas y sus diseños curriculares” (ibídem). Está claro que, por este hecho, el abandono escolar, contra el que parece no haber soluciones, jóvenes tanto mexicanos como españoles, “() no tendrán acceso a oportunidades formativas, de desarrollo personal y crecimiento cognitivo-social y, además, seguirán reproduciendo la inserción familiar en empleos de baja remuneración” (pp. 43-44). Denuncia Saucedo que esta lacra social, el abandono escolar, delata que los sistemas educativos no saben cómo hacer frente a su propia incapacidad para formar a los niños y jóvenes que no quieren formarse; y, por tanto, que el sistema educativo es inválido a la hora de procurar que el mercado laboral pueda contar con trabajadores con una capacitación adecuada. El verdadero problema reside, bajo nuestro punto de vista, en que el sistema educativo (concretado en la labor diaria que lo centros, en base a su autonomía) no sabe, a pesar de que inicialmente hay una igualdad de oportunidades de escolarización para todos los niños, cómo hacer (motivar) que parte de esos niños continúen (con agrado) en el sistema, al menos, hasta que vean finalizada su escolaridad obligatoria.

La revisión que hace Saucedo de la literatura científica nos sirve de apoyo para elaborar este trabajo. Algo que nos parece sumamente interesante en nuestro objetivo, que puede ser análogo al de Saucedo, es escuchar la voz de los estudiantes como punto de inflexión desde el que enfocar este asunto desde otras perspectivas. En efecto, la finalidad de Saucedo, a saber “() proponer alternativas de intervención más allá de lo que los adultos consideramos adecuado” (p. 44), creemos resulta crucial.

Qué es lo que nuestros alumnos en riesgo de exclusión, que comienzan a dar signos de abandono escolar, de autoexclusión, en el IES *Los Cerros*, de Úbeda (Jaén, España), opinan sobre el sistema educativo, sobre la enseñanza, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre lo que la escuela les ofrece. En base a Espíndola y León (2002), Saucedo define el abandono escolar como “el hecho de no obtener la certificación escolar obligatoria para el número de años que cada país estipula. Es decir, el número de años





Liderando investigación y prácticas inclusivas

razonables en función del mercado de trabajo y de las oportunidades de crecimiento y desarrollo personal del estudiante” (ibídem).

El desfase que España lleva, si establecemos una comparativa con México, es grande, toda vez que la ley mexicana que marca la escolaridad obligatoria data de 2012, y nuestra LOGSE es de 1990. El estudio de Saucedo que parafraseamos es de 2015, justo a tres años de la promulgación de su ley. Desde la LOGSE han pasado veintiocho años, lo cual hace más grave (máxime si tenemos en cuenta que tras ella se han promulgado otras dos leyes educativas) que los problemas e absentismo, abandono y autoexclusión escolar sigan produciéndose.

En España, la preocupación de las familias por que sus hijos tengan una formación mínima y obtengan la titulación que acredite aquella, es análoga a la de las familias mexicanas. Sobre todo porque ésta parece resultar imprescindible para lograr un puesto de trabajo. De hecho, el alumnado con el que hemos conversado, reflexionado sobre este asunto, observado, y que ha cumplimentado el cuestionario, manifiesta, en la última pregunta de éste, que sienten una sensación ambivalente en la que conviven el miedo y la tristeza cuando sus padres acuden a la escuela porque ellos se han portado mal. Y, a la par, renuevan su sensación interior de querer mejorar.

Aparte del interés de las familias, Saucedo hace entrar en juego diversos factores, a saber: (1) que haya una obligatoriedad en la asistencia a clase y culminación de los estudios obligatorios no implica que esto se cumpla. (2) Fragmentación del sistema educativo en el sentido de que hay □ () serias diferencias en el acceso a opciones de calidad para todos los estudiante□ (ibídem). (3) Hay programas de formación docente no consolidados. (4) Diferencias educativas por el origen geográfico y social de los destinatarios de la educación.

Por otro lado, varias de las prácticas que Saucedo describe por parte del alumnado, las encontramos también en el español: (1) Abandono escolar; (2) absentismo frecuente (ella lo denomina *ausentismo*), amalgamado con ciertos momentos de asistencia; (3) asistencia a clase sin participación en las actividades propuestas; (4) retrasos e impuntualidad sistemática; (5) abandono selectivo de ciertas materias; (6) llegar al centro educativo y no entrar en la clase (el alumnado se esconde en los servicios, en el huerto escolar, o sale, de alguna manera, del recinto. No hemos encontrado ningún caso en que el alumnado entre en clase al inicio de la misma, y salga en un momento dado, cuestión que sí incluye Saucedo.

Entre los argumentos que el alumnado mexicano da para justificar su actitud, los hay que pueden coincidir con los hallados en nuestra investigación: (1) se aburren en el hogar; (2) tienen la voluntad de entrar en clase, pero son convencidos de lo contrario por sus iguales; (3) ciertas materias les aburren, con lo que es probable la interrupción; (4) falta de vigilancia, de celo familiar; descuido en la familia; (5) malos hábitos familiares (falta de control en cuestiones como la hora de dormir...); (6) cuidado de hermanos..., en casa; (7) existencia de dificultades económicas familiares, lo que obliga el adelantamiento



de la edad laboral de los vástagos, a pesar de estar en período de escolaridad obligatoria o, sin estarlo, no haber concluido la ESO. Asimismo, también encontramos aquí que, a pesar de todo, los chavales conservan “(...) una identidad escolarizada, según la cual se perciben como estudiantes (...)” (p. 45), lo que coexiste con ciertos motivos que apunta el propio alumnado para justificar su salida del sistema. En nuestro contexto, hemos hallado varias razones que el alumnado esgrime para explicar por qué se portan mal en clase: (1) descontento con el profesorado, con el horario de entrada a clase... Así, un alumno argumenta: “Y lo que no me gusta es que tengo que madrugar, y el profesor de Geografía; no me gusta porque me pone partes”. Otro alumno expresa que “no me gusta la escuela porque se madruga mucho, y algunos maestros son estrictos”. (2) El enfoque, la metodología seguida en ciertas asignaturas también hacen que el alumnado se aburra y, de este modo, comience a interrumpir. Quizás, esa actitud disruptiva es la manera que el alumnado tiene de expresar que necesita otra cosa, de demandar una atención específica y concreta del profesorado a cuyo cargo está. Así, un alumno manifiesta: “No me porto porque en las asignaturas que no me gustan me pongo a hacer el tonto, porque si me quedo quieto me aburro”. Y en relación con esto, añade una demanda al docente: “Quiero que los profesores no sean malos, y que sean divertidos, que se rían con nosotros”. Otro alumno coincide en su forma de pensar: “No me porto bien porque en las asignaturas que no nos interesan hablamos, tiramos papeles... Si me quedo callado o quieto, me aburro”. Y nos da una pista para la mejora de la enseñanza: “Las asignaturas, para que me gusten, tienen que ser divertidas y amenas, que los profesores se rían con nosotros, hagan bromillas...”.

Como explica esta autora, todas estas son causas del bajo rendimiento escolar, la repetición de curso y el absentismo escolar. El porcentaje del que ella habla acerca del alumnado que abandona previamente a culminar la escolaridad obligatoria es del 40%. Y es que, como expresa Saucedo, el alumnado que presenta esta problemática “(...) considera que su mundo ya no es la escuela” (ibídem). Podemos entender cierta universalidad en las razones que esgrime el alumnado que abandona el sistema ya que algunas de ellas (de etnia gitana), por cuestiones culturales, marchan para contraer matrimonio; y otros bien sienten que se ven atraídos por la posibilidad de trabajar (cuestión ligada a su predilección por actividades manipulativas, alejadas de las prácticas de estudio, lo que nos hace pensar en la necesidad de adelantar la implantación de la Formación Profesional); otros perciben su poca capacidad para el estudio; su poca atracción por lo que se hace en la escuela, por lo que el sistema escolar les ofrece (digamos que el diseño escolar no está pensado para ellos, para su idiosincrasia, su cultura, sus características -básicamente, sociales-); hay, en definitiva, otras posibilidades que la sociedad les ofrece, y que están más en sintonía con lo que la escuela les da. Quizás, en el análisis de esa lucha de fuerzas que aparece en el binomio sociedad/escuela (a pesar de ser ésta una institución enmarcada en aquella), en esa oferta desigual, puede hallarse alguna clave que ayude a corregir este tipo de situaciones, impropias de un país que se autoproclama desarrollado, en los albores del siglo XXI. Si bien es lógico que, sobre todo en ESO, existen circunstancias especiales (a las que alude Saucedo), referentes al grado de dificultad de ciertas materias, a la necesidad de ajuste del alumno a la organización de la escuela, y a su sistema de disciplina, no es menos cierto que la institución escolar hace poco esfuerzo por adaptarla a las características del alumnado.





Pensamos que si esto se llevara a cabo, se podría reducir el la disrupción en clase, el abandono, y la autoexclusión de cierto sector discente.

Ante el bajo rendimiento escolar y, en ciertos casos, la problemática económica adversa que puedan presentar ciertas familias, la escuela puede erigirse en una clave correctora y salvífica. Sin embargo, a los educadores nos debe preocupar muy seriamente el hecho de que el alumnado (y sus familias, como responsables últimas del devenir de éste) no consideren a la escuela como la gran posibilidad para superar tales problemas. Otra cuestión complementaria consiste en la autoexigencia (necesidad y obligación) que la institución escolar debe imponerse respecto a reconsiderar su responsabilidad en la existencia y, por tanto, corrección de esta problemática: la escuela debe replantearse, por un lado, qué puede hacer ante el fracaso escolar, e identificar los fallos en el sistema que lo provocan; y, por otro, por qué no cumple sus funciones para constituirse en uno de los factores de mejora económica sociofamiliar. Y al alumnado que se autoexcluye ambos problemas le afectan de plano.

Consecuencia también de todo ello es un hecho que también casa con lo que sucede en México: cierto sector del alumnado, inicialmente autoexcluido, vuelve al sistema para retomar los estudios básicos ya en edad adulta, alimentando las matrículas de la ESPA, el Bachillerato de Adultos o los ciclos formativos de grado medio y superior, a los que suelen acceder mediante la superación de las pruebas que anualmente se convocan. O sea que la propia dinámica social parece redirigir al alumno al sistema educativo. La cuestión es que hemos de indagar en los errores previos de éste para evitar esa pérdida de tiempo, ese período de tiempo en que el alumno, previamente a cumplir los dieciséis años, se siente derrotado, inútil en el sistema educativo, sale de él inapropiadamente y, posteriormente, toda vez que ha fracasado en el mercado de trabajo por su escasa formación, se convence de que no hay otra salida sino volver a estudiar para encontrar un futuro más halagüeño (es lo que Saucedo denomina “estudiantes extraedad” -p. 47-, a los que mueven razones tanto económicas -mejora de su status- como psicológicas -fomento de su autoestima). Si el sistema se preocupara por indagar en estos hechos (motivar al alumnado a seguir y atender sus necesidades educativas, de modo que se corrija el fracaso escolar), les ahorraría un tiempo muy valioso a estos jóvenes (amén de las ventajas para las arcas del estado y de las comunidades autónomas, que se evitarían costear puestos escolares de tan escaso rendimiento). Para ello, quizás la escuela debería incluir de una forma más seria y consciente en sus currícula contenidos ligados a la motivación, y el estudio de estas necesidades especiales concretas que ayude a alimentar procesos de madurez en los discentes: muchos alumnos reconocen el error que cometieron en el pasado al autoexcluirse, se lamentan de ello cuando vuelven al sistema. Seguramente, con los replanteamientos apuntados podríamos ahorrarles el tiempo perdido. Estamos convencidos que se trata de una responsabilidad del sistema educativo. Es lo que Saucedo describe del siguiente modo: “Los jóvenes que decidieron abandonar la escuela en su momento dijeron haberse sentido liberados al dejar la escuela, pero después la revalorizaron y se quejaron amargamente (...)” (p. 48).



De la necesidad de ese replantear el sistema educativo, también se ocupa Saucedo al analizar los factores que explican el abandono y la autoexclusión, algunos de los cuales resultan comunes en nuestro contexto. Para ella, esta lacra socioeducativa deviene de una serie de condiciones, a saber: (1) La escuela desmotiva a cierto sector del alumnado; (2) la escuela expulsa de su seno al alumnado disruptivo, reflejando así su incapacidad para ayudarlo a superar las dificultades (esto tiene su analogía en el ámbito sanitario, en la imagen de que en un hospital se expulsara a los enfermos, lo que sería paradójico, toda vez que no es sino en un hospital donde se puede procurar la salud del enfermo; la formación de una persona no se debe procurar sino en los centros educativos; desentenderse del alumnado que entorpece los procesos de E-A es, aparte del reconocimiento de la impotencia del sistema, un acto de irresponsabilidad flagrante por parte de los centros educativos, y de las herramientas de las que aquel dispone para su supervisión; (3) Es el alumnado el que toma la decisión personal de abandonar el sistema, de autoexcluirse, debido a las dificultades que atisban en el mismo y que ya hemos apuntado anteriormente. El problema, y ésta es una aportación nuestra, es que el sistema no tiene herramientas para solventar las dificultades que zarandean la escolaridad del discente. Saucedo lo expresa sí: “Desde la voz de los propios alumnos, el abandono escolar aparece fundamentalmente como resultado de sus elecciones personales. (...) Los alumnos hablan (...) de las dificultades que tuvieron durante su desempeño escolar” (ibídem). Tales dificultades no tienen por qué estar relacionadas con la capacidad de los discentes para afrontar sus procesos de aprendizaje. (4) Las familias de este tipo de alumnado vive situaciones socioeconómicas indeseables. Y no es que en el caso español, al menos de modo generalizado, el alumnado haya de trabajar, como refleja Saucedo para el mexicano, para ayudar al mantenimiento económico familiar. Hay ciertos factores, empero, que dificultan la permanencia de los jóvenes en la escuela que sí son comunes a ambos países: “(...) las condiciones de marginalidad, pobreza y vulnerabilidad social; el prematuro ingreso al mundo laboral, la segmentación social, la inestabilidad económica, el mantenimiento de tasas de bajo crecimiento y el alto desempleo (...)” (p. 49). (5) Este alumnado suele presentar un rendimiento escolar bajo, ligado a absentismo, desfase al repetir curso, así como otras dificultades de aprendizaje venidas de lo anterior (apatía y desmotivación). De ahí a la desvinculación de la escuela hay sólo un paso. En este sentido, y pensando en las declaraciones hechas por nuestro alumnado, estamos obligados a transcribir la siguiente cita de Saucedo, pues explica la realidad que vivimos en España: “La carencia de habilidades, académicas lo hace pensar que lo que se enseña en la escuela, lo que se les pide que lleven a cabo en término de actividades de aprendizaje, no es atractivo para ellos o algo en lo que puedan desempeñarse con eficiencia” (ibídem). (6) La equivocada sociología discente en la escuela, esto es el maltrato social al que la institución educativa somete, dando por hecho que así debe ser, a los alumnos disruptivos, a lo que acabarán autoexcluyéndose. Como manifiesta Saucedo, “lo que llama la atención es que cuando los estudiantes no logran adaptarse y participar en el contexto escolar y sus normas de convivencia (...) su expulsión o la decisión de abandonar la escuela se presenta con facilidad (ibídem). De ahí el título de nuestra investigación. (7) Saucedo hace referencia, asimismo, a las condiciones personales del alumnado, a las que nosotros hemos hecho referencia al enumerar nuestras observaciones durante la primera sesión con el alumnado. Las palabras de esta autora parecen estar contextualizadas en nuestro lugar de trabajo. “Baja





autoestima, poca tolerancia a la frustración, carencia de motivación y hábitos para una rutina escolarizada, implicación en prácticas amorosas o sexuales tempranas, inicio en las adicciones, gusto por trabajar para obtener dinero, entre otras preferencias. Estas condiciones alejan la oportunidad de construir una identidad escolarizada por parte de los adolescentes” (ibídem). (8) La problemática personal, familiar, del alumnado mexicano y el de nuestro estudio parecen darse, también, la mano: hemos constatado casos, como apunta Saucedo, de violencia en el seno familiar, de cónyuges que han abandonado a la pareja y los hijos, de consumo de drogas por parte de los progenitores, de descuido de estos sobre las tareas escolares de sus vástagos, y de numerosos casos de separación matrimonial y divorcio. Las secuelas emocionales que todo esto conlleva son indescriptibles. (9) Práctica docente inadecuada, ya que no se adaptada ni da respuesta a las circunstancias del alumnado en riesgo de autoexclusión.

CONCLUSIONES

Deberíamos extendernos más en este apartado, sin duda el más jugoso de una investigación. Sin embargo, preferimos sintetizarlas en la idea que sigue: lo que resulta lamentable, y con difícil explicación que lo justifique, es que en España siga habiendo abandono escolar y autoexclusión de ciertos sectores del alumnado dándose dos circunstancias, a saber: la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años (lo que refleja que la ley no se cumple y/o que ésta resulta ineficaz), y la gratuidad de la misma (ya no caben motivos económicos para explicar esta lacra). Ahí deberemos trabajar. Tajo hay.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Rodríguez, C., José, M., & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-16.

Flores Aguilar, G., Prat Grau, M., & Soler Prat, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28).

Sandoval, E. R. J., Páramo, M., Ornelas, G., Ramírez, L., Ávila, J. J., & construcción del maestro del Siglo, L. El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural?

Saucedo Ramos, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? En Ramiro Jesús Sandoval, Martha Páramo, Gloria Ornelas, Lorena Ramírez y José Jaime Ávila (coords.): *La construcción del maestro del Siglo XXI*. Ciudad de México (México): México, DGIRE-UNAM



UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL AULA DE MEDIACIÓN: REDES DE APOYO ENTRE ALUMNOS

JIMÉNEZ TOLEDO, ANTONIA¹, GALLEGO-VEGA, CARMEN²

Universidad de Sevilla, España

¹antoniajimeneztoledo@hotmail.com, ²mcgv@us.es

Resumen: Este trabajo presenta parte de una investigación¹ y de una tesis desarrollada que ha tenido como meta la mejora del apoyo educativo desde la perspectiva de la educación inclusiva a través de la creación y desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) entre alumnos. A través de la voz y participación del alumnado se pretende fomentar y promover una escuela creativa e inclusiva generadora de respuestas a las necesidades de la comunidad. En concreto, presentamos parte del estudio de caso del Grupo de Apoyo Mutuo de estudiantes enclavado en el marco y órgano institucional del aula de mediación en el Centro de Infantil y Primaria (CEIP) Europa, de la provincia de Sevilla.

En esta comunicación presentamos el proceso de entrada al centro, y la formación y puesta en marcha de los grupos de apoyo mutuo. De la misma manera, nos centramos en las necesidades y demandas presentadas al GAM a través del análisis de los casos abordados y cómo el alumnado del GAM los analizan y encauzan.

Entre las conclusiones del estudio, se pone de manifiesto que los GAM pueden ser un instrumento para resolver o encauzar las problemáticas que se presentan en la comunidad educativa, así como proporcionar una herramienta de ayuda para desarrollar procesos compartidos en la mejora escolar.

Palabras clave: educación inclusiva; aula de mediación; apoyo colaborativo entre iguales; convivencia.

1 I+D+i ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO. EDU2011-29928-c03-02. I.P. Carmen Gallego Vega.





INTRODUCCIÓN

En los centros educativos existe la necesidad de dotarlos de estrategias y herramientas para que aborden de forma colaborativa e inclusiva las situaciones problemáticas que aparecen en su día a día, convirtiéndose en una tarea prioritaria, más desde el ámbito de los alumnos, tradicionalmente excluidos y silenciados en los procesos de mejora escolar (Gallego-Vega, 2002).

El alumnado en los centros educativos presentan diferentes tipos de necesidades (tanto educativas como afectivas) que no son satisfechas en su totalidad por parte del profesorado (Sandoval, Simón, Echeita, 2012). En este contexto, parece prioritario utilizar estrategias que empoderen al alumnado y doten a los centros, desde una perspectiva comunitaria, de herramientas y estrategias para que puedan atender las necesidades de los alumnos desde los propios recursos ordinarios con los que cuentan los centros (Gallego-Vega, 2011)

Alejados del modelo experto de asesoramiento y apoyo, la creación, formación y desarrollo del Grupos de Ayuda Mutua (GAM) entre los alumnos posibilita generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones contextualizadas más creativas, donde los alumnos serán los que compartan las problemáticas o necesidades con el GAM (formado por tres de sus propios compañeros) y busquen soluciones de forma colaborativa para poder abordar y encauzar el problema (Gallego- Vega, 2013; García, Gallego-Vega y Cotrina, 2014).

Como antecedentes a los GAM entre estudiantes, desde el campo de la escuela inclusiva para desarrollar experiencias colaborativas se creó los Grupos de Apoyo entre Profesorado (GAEP) (Parrilla y Gallego-Vega, 2001; Gallego-Vega, 2002) que aportaron una visión nueva sobre los procesos de apoyo y convivencia de los centros, entendiendo que el apoyo no eran sólo una tarea de especialistas, sino una acción institucional que compete a toda la comunidad educativa y se dirige a distintos contextos para desarrollarse por diferentes colectivos de la comunidad educativa (Daniels & Cole, 2010). Los Grupos de Apoyo Mutuo centran su trabajo en una ayuda entre iguales, en envolver a los participantes en procesos de asesoramiento compartido que sirven para poder establecer criterios de resolución de manera autónoma por los propios participantes asumiendo el papel de protagonistas en el proceso de resolución (Harris y Brown, 2013)

Por otra parte, la participación en los GAM, como grupo colaborativo, despliega actividades psicológicas, de autorregulación y de relaciones entre iguales a través de la retroalimentación, confianza, respeto, aceptación, aprecio, cooperación y desarrollo de competencias, aceptando el error de manera positiva (Cowie, 1998; Harris & Brown, 2013; Torrego, 2013). Además, los GAM se basan en unos supuestos como que los participantes tienen experiencias y conocimientos válidos para resolver de manera autónoma las problemáticas que se presenten en relaciones de igualdad y colaboración (Parrilla y Gallego-Vega, 2002). La puesta en marcha de los GAM requieren



una formación previa de los participantes centrada por una parte, en el desarrollo de habilidades de comunicación, escucha activa y resolución colaborativa de problemas y por otra parte, en el fomento de la empatía entre los estudiantes que intervienen, proponer intervenciones de carácter positivo y saber realizar reflexiones sobre las propias emociones (Daniels & Norwich, 1992; Torrego, 2013).

OBJETIVOS

Los objetivos que hemos marcado para realizar este trabajo son:

- Impulsar y favorecer procesos colaborativos en los alumnos a través de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM).
- Formar con las estrategias y herramientas colaborativas necesarias los Grupos de Apoyo Mutuo entre alumnos para una mayor implicación del estudiantado en el proceso y desarrollo de una educación Inclusiva que dé respuesta a las necesidades que se presenten en su seno.
- Explorar y analizar la dinámica de colaboración y participación desarrolladas en los Grupos de Apoyo Mutuo entre alumnos.
- Explorar las relaciones entre los GAM y su impacto en la mejora escolar.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia del GAM se basa, como hemos señalado, en un modelo de apoyo colaborativo formado por un grupo de alumnos de un centro que ayudan a otros colegas que voluntariamente solicitan ayuda al grupo para resolver o encauzar un problema que les afecta directamente.

Cada GAM establece un horario semanal (normalmente una vez por semana), para atender a los alumnos demandantes que acuden al mismo. De cada caso abordado, se recoge en “una hoja de registro” los datos y proceso de abordaje del mismo como la identificación y delimitación del problema, análisis de las dimensiones del problema, recogida y priorización de las posibles estrategias de solución del problema. En esta misma sesión de apoyo se selecciona aquella o aquellas estrategias que se acuerda llevar a cabo y se concierta una próxima reunión para el seguimiento del caso.

El modelo de resolución de problemas que se desarrolla en el grupo, se enmarca en “el modelo de acción para la resolución colaborativa de un problema” de Daniels & Norwich (1992), en el que se puede identificar distintas fases para el abordaje y resolución de problemas en general: descripción del problema, identificación, análisis del mismo, propuesta de estrategias, priorización y elección de estrategias. En el caso que presentamos identificamos cuatro momentos: 1ª **momento de entrada** o de contacto con el GAM; 2º momento, cuando se **expone el problema**; 3ª momento, cuando entre





Liderando investigación y prácticas inclusivas

los cuatro se inicia el **análisis del problema**; 4º momento, donde se hace una **toma de decisiones** sobre las estrategias que asume el alumno demandante para resolver o encauzar el problema y se acuerda y establece la fecha para el seguimiento del mismo.

Desarrollo del GAM. Diseño metodológico.

Las fases de las que consta esta experiencia (Figura 1), tratan de recoger todos los momentos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde su entrada al centro y seminario formativo donde se realizó la evaluación de necesidades sobre el apoyo, hasta la evaluación final del proyecto. Durante todo el proceso, y especialmente en el desarrollo del GAM, se llevó a cabo el seguimiento y asesoramiento de los estudiantes que formaban parte del grupo.



Figura 1 . Diseño investigación.

Las técnicas e instrumentos utilizadas en la recogida de datos han sido la observación participante y no participante de momentos identificados, recogida de documentos como las actividades realizadas en las sesiones formativas, las hojas de registro de caso y la técnica de entrevistas semi-estructuradas al equipo directivo; al alumnado perteneciente al GAM y a la profesora coordinadora del aula de mediación. El análisis de datos se realizó a través de una codificación temática e interpretativa basada en un sistema de categorías y códigos elaborado de forma inductiva.

EVIDENCIAS

Presentamos brevemente algunos de los resultados del estudio de caso:

Contexto del centro: abierto a la participación de las familias.

El CEIP Europa está situado en una zona urbana residencial de la barriada de Montequinto (Dos Hermanas) con una larga trayectoria en el desarrollo de estrategias y proyectos inclusivos.

El nivel socio-cultural general de las familias del alumnado es de clase media alta (la mayoría trabaja en el sector servicios), con bajo nivel de paro y de ingresos económicos medios. En el centro, la participación de las familias es buena, siendo la etapa educativa de Infantil la de mayor participación.

“Hombre, estamos intentando que sea es bastante, yo la considero bastante buena. Siempre pasa que en Infantil participan mucho más que luego en primaria, esa es la verdad, y a medida que van siendo más mayores los niños menos participan.” (Entrevista jefa de estudios)

Destacamos el nivel de participación de los padres que suelen colaborar en las actividades curriculares programadas que desarrollan los maestros del centro, aportando ideas y apoyando los procesos con sus propias experiencias.

“El año pasado por ejemplo, trabajaron su oficio los de Infantil, y los padres vinieron y daban una clase de su oficio. Por ejemplo, otro compañero de sexto también hizo lo mismo, también trabajó una serie de cosas de máquinas, lo que sea, y aproveché que el padre era bombero y daba. O sea que intentamos, y en ese aspecto sí que no decimos que tengamos organizado nuestro curso de pedagogía como participación continua pero sí estamos intentando fomentar más eso.” (Entrevista jefa de estudios)

Entrada y sentido del proyecto en el centro: mejorar el aula de mediación.

La entrada al centro se llevó a cabo a través de la jefa de estudios, con la que se tenía un contacto previo. Este centro, comprometido con el trabajo de escuela inclusiva y mejora de la convivencia escolar, quiso participar desde un principio en la investigación genérica.

En el CEIP Europa, el proyecto de mediación está institucionalizado, es decir, se trabaja de manera rutinaria en el centro para el desarrollo de una convivencia positiva. El aula de mediación lo componen alumnos voluntarios del tercer ciclo que se reúnen un día en semana (miércoles) para atender a los compañeros que voluntariamente, deciden ir para solucionar un conflicto que les atañen.

“Pues nos vemos los miércoles a la hora del recreo, tenemos un aula para vernos de mediación y tenemos un registro donde el profesor que quiera que algunos niños vayan a mediación se lo piden, se





Liderando investigación y prácticas inclusivas

les dice que sí quieren ir, y cuando lo hacen voluntariamente pues no das a nosotros la fecha para ir a mediación.” (Entrevista coordinadora)

El GAM entre alumnos se insertó en el proyecto de mediación que desarrollaba el centro. El objetivo era que los alumnos que participaban en el proyecto se formaran en destrezas colaborativas y de comunicación que facilitarían los procesos de colaboración y apoyo entre alumnos (Ceberio, 2006; Daniels y Cole, 2010). Con el desarrollo del GAM se proporcionó una mayor estructura colaborativa en la resolución de problemas y una mejora en las habilidades de comunicación del alumnado participante.

“Hemos enclavado lo que sería los grupos de apoyo en este grupo de mediación” (Entrevista coordinadora)

El proceso formativo y de publicidad de los GAM: damos forma al proyecto.

En el seminario formativo GAM participaron el alumnado (3ª Ciclo) que se había presentado voluntariamente para participar en el aula de mediación. Para ello, se desarrollan cinco sesiones de trabajo en las que se presentaron unos bloques de contenidos que van desde qué es un conflicto, hasta cómo ayudar y cómo practicar esa ayuda. En la siguiente tabla (Tabla 1) se muestra un resumen de los bloques de contenidos trabajados, algunas dinámicas y la metodología utilizada basado en Torrego (2013)

Bloque de contenidos	Metodología	Actividades
Ayuda	Grupos de discusión	Funciones de alumnos ayudantes y posibles situaciones de ayuda
	Dinámicas grupales	Los lazarillos, guiar a sus compañeros
El conflicto	Grupos de discusión	Análisis de un conflicto



La comunicación	Dinámicas grupales	El rumor.
	Simulaciones	Reformular un conflicto de manera asertiva
Práctica de la ayuda	Simulaciones	Simulación de un grupo GAM utilizando las fases de resolución colaborativa de un problema de Daniels & Norwich (1992).

Tabla 1: Resumen actividad formativa CEIP Europa

La formación realizada ha tenido muy buenos resultados en el centro. Les ha proporcionado herramientas con las que desenvolverse durante las sesiones de mediación.

“Pues la valoración muy positiva, tanto por mi parte como por parte de los niños.. Los niños están muy contentos porque han recibido una estrategia para ellos funcional y que a ellos les sirve para cuando viene a mediación “ (Entrevista coordinadora)

Durante la fase de publicidad con el objetivo de hacer visible el proyecto, los alumnos realizaron un mural en forma de puzle con las fotografías y nombres de cada uno de ellos. Por otro lado, se elaboró con ayuda de la profesora coordinadora del aula de mediación carteles que se situaron en todas las aulas del centro, en los que aparece la información necesaria sobre quiénes forman el grupo, qué es lo que hacen y el horario y lugar de reunión.

Desarrollo del proyecto: fusión de los GAM en el aula de mediación.

El grupo GAM comienza a reunirse y a recibir a compañeros que solicitan su ayuda para encauzar alguna problemática. En la siguiente tabla se muestran 5 casos (Tabla 2), en los que podemos observar, el nivel donde se presenta, el foco del problema o conflicto, los alumnos implicados en el mismo, el lugar donde se produjo el problema y las alternativas que se llevaron a cabo por parte de los alumnos demandante





Liderando investigación y prácticas inclusivas

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Nivel	4°EP	5°EP	5°EP	2°EP	6°EP
Conflicto	Conducta disruptiva y agresión	Faltas de respeto entre compañeros sin reconocer los actos propios.	Conducta disruptiva con agresiones reiteradas y falta de control de un alumno.	Malentendido entre algunas compañeras.	Agresión e insultos.
Implicados	4 alumnos.	2 alumnos.	Toda una clase.	8 alumnas.	2 alumnos.
Lugar del conflicto	Aula.	Aula.	Recreo (partido de fútbol). Aula.	Recreo.	Recreo (partido de fútbol).



Alternativa	Mejora del autocontrol.	Mejorar la comunicación entre las dos partes para un entendimiento	Facilitar el control de conducta de un alumno por parte de sus compañeros de aula.	Facilitar la comunicación entre las compañeras.	Mejorar el autocontrol. Realizar “tiempo fuera” en agresión.
-------------	-------------------------	--	--	---	---

Tabla 2. Casos abordados CEIP Europa.

CONCLUSIONES

Presentamos algunas reflexiones generales que podemos extraer con respecto al en el CEIP Europa, centrándonos en especial en la formación, el desarrollo del proyecto y el impacto en los alumnos y el centro:

En relación a *la formación*, los alumnos participantes reconocen que se debe realizar una formación más extensa de los grupos de apoyo mutuo a lo largo del proyecto vinculada con aspectos prácticos del GAM.

Con respecto *al desarrollo del proyecto* podemos señalar que para que exista una mayor participación e institucionalización del mismo, el centro necesita creer en los pilares del proyecto, tener expectativas positivas sobre él y motivar a su alumnado en su desarrollo. Este caso sirve como ejemplo de ello.

La colaboración supone nuevos aprendizajes para el alumnado participante, es la herramienta fundamental en la metodología de trabajo del GAM.

Las demandas presentadas al GAM son necesidades que parten de experiencias sentidas por el alumnado, lo cual pone de manifiesto la importancia de la convivencia tanto en el centro como en el propio alumnado y el empoderamiento que esto supone para el alumnado en la implicación y motivación en la resolución o encauzamiento de problemas.

En cuanto al *impacto del proyecto en el alumnado* podemos destacar como los alumnos han aprendido a “escuchar a los demás”, estrechan relaciones personales y adquirir mayor autonomía para resolver problemas que se les puedan presentar. Los alumnos demandantes aprenden a □ sacar los problemas de sí mismos□ y comprender





que existe una visión compartida de los problemas, reconociendo y valorando el apoyo y ayuda que le pueden prestar los compañeros.

Para finalizar cabe señalar que el GAM *en el centro* no solo supone un enriquecimiento del alumnado en concreto que acude o forma parte del GAM, sino de las aulas y centro en su conjunto, mejorando el ambiente y clima del aula y centro. Lo cual supone una innovación y mejora institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ceberio, M.R. (2006). *La buena comunicación. Las posibilidades de la interacción humana*. Barcelona: Paidós.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*. 270. 56-59.
- Daniels, H. & Cole, T. (2010). Exclusion from school: Short-term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.
- Daniels, H. & Norwich, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London: London University.
- Gallego-Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Gallego-Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Ineruniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 93-109.
- Gallego-Vega, C. (2013). *Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo*. *Revista de Investigación Educativa*, nº 11 (3), 109-119.
- García, M., Gallego, C. y Cotrina, M.J. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivo a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e internacional de escuela inclusiva*. Vol. 7 (1), 46-62.
- Harris, L.R. & Brown, T.L (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self- assessment to improve student learning: case studies into teachers' implementation. *Teaching and teacher Education*. 36, 101-111.
- Parrilla, A. y Gallego-Vega, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol. I,II., 129-165.
- Sandoval M., Simón, C. y Echeita G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 117-137.



Torrego, J.C (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.





Emilio

10

**Experiencias inclusivas en centros en
las diferentes etapas educativas**

EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN CENTROS EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

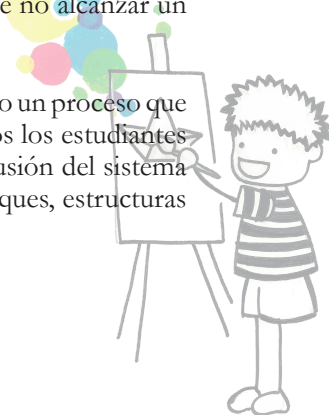
CRISOL MOYA, EMILIO

Universidad de Granada, España
ecrisol@ugr.es

La Educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.... El propósito de la Educación Inclusiva es permitir que los maestros, maestras y estudiantes se sientan *cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender* (UNESCO, 2005, p. 14).

A partir de esta definición se destacan, siguiendo a Echeita y Ainscow (2011) cuatro elementos determinantes de la inclusión: La inclusión es un proceso. Hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado; La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos/as en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

En este sentido, la Educación Inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducir la exclusión del sistema educativo. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras





Liderando investigación y prácticas inclusivas

y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos los niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, el propósito de la Educación Inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

La Inclusión Educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; reconociendo a la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes educativos que propicien el buen vivir.

La inclusión es un proceso, debiendo así ser vista como una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad de los estudiantes. Se trata de aprender a vivir con dicha diversidad y sacar lo mejor de esta. La inclusión busca maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes.

El término “presencia” está relacionado con el lugar en el que son educados los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, mayores, en sí todos, siendo conscientes de que la Inclusión Educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva sólo como un asunto de localización, pero también está íntimamente relacionado con su asistencia regular y tiempo de participación con sus compañeros en el aula de clase.

El término “participación” se refiere, por su parte, a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la institución educativa; que incorpora puntos de vista de los estudiantes, y valora su bienestar persona y social. La participación denota el componente más dinámico de la inclusión, donde todos se involucran activamente de la vida de la institución, y son reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad educativa.

El “aprendizaje” alude a los logros que pueda alcanzar el estudiante en función de sus características, las oportunidades de participar en condiciones de igualdad y cómo la institución educativa da respuesta a sus necesidades educativas.

La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, considerándose estas como aquellas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una Educación Inclusiva. Genéricamente, las barreras son aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a la inclusión (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad). Estas, se concretan en la cultura, las políticas y se evidencian en las prácticas escolares generando exclusión, marginación o abandono escolar.



La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de vulnerabilidad y por tanto es necesario que se adopten medidas para asegurar su presencia, participación, aprendizaje y éxito académico dentro del sistema educativo.

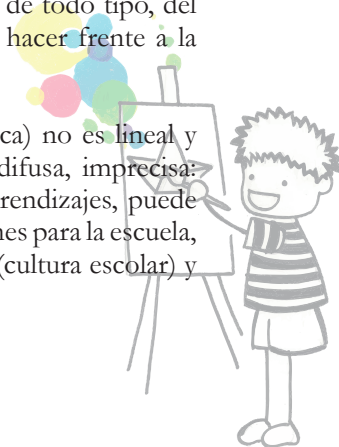
Adentrándonos más al objeto de esta comunicación, la definición de Educación Inclusiva, en la práctica, puede precisarse y concretarse de acuerdo con Booth y Ainscow (2002) en las tres dimensiones que recogemos a continuación:

1ª-Crear culturas inclusivas: Esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares seguras, colaboradoras y estimulantes para todos los implicados: alumnado, profesorado, familias y comunidad local; pero también establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y maneras de pensar abiertas que determinan la perspectiva de análisis de cada realidad. Los valores, que apoyan y conforman la creación de culturas inclusivas, son: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría (Booth, 2006).

2ª-Elaborar políticas inclusivas: Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan, en segundo lugar, en las “políticas escolares” de cada centro. Ellas son las que deben asegurar que los valores compartidos hacia la diversidad del alumnado estén en el corazón de las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro quiere promover, empapando todas las decisiones curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, apoyos, etc.) y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

3ª-Desarrollar prácticas inclusivas: Por último, “las prácticas” de las aulas deben reflejar la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquellas. Ello pasa por tratar de asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante, desde una visión multidimensional de la inteligencia y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar. Para que una tarea de esta complejidad y dificultad pueda llegar a buen puerto, es imprescindible que el profesorado sea capaz de movilizar recursos, apoyos y ayudas de todo tipo, del propio centro y de las comunidades locales, sin los cuales es difícil hacer frente a la incertidumbre del cambio educativo.

La relación entre estos tres planos (cultura, política y práctica) no es lineal y jerárquica (de las culturas a las prácticas), sino circular y en parte difusa, imprecisa: una innovación espontánea para un mejor manejo del aula y los aprendizajes, puede desencadenar una reflexión profunda sobre su significado e implicaciones para la escuela, lo que puede, a su vez, hacer revisar valores y creencias compartidas (cultura escolar) y





poner en marcha planes para sistematizar su uso en el futuro por otros compañeros/as (política).

Ahora bien, para lograr todo esto, los principios metodológicos básicos son los siguientes:

1. Instauración de **comunidades de aprendizaje**: Consiste en crear grupos de trabajo formados por todos los miembros de la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado, equipo directivo, personal de administración y servicios), y otros procedentes de la comunidad (voluntarios, personas pertenecientes a asociaciones sin ánimo de lucro u organizaciones no gubernamentales, estudiantes en prácticas de titulaciones universitarias o de formación profesional relacionadas con la educación, etc.). Entre todos y todas, plantean cuáles son las características que debe tener el centro educativo de sus “sueños”, es decir, aquel que cumpla con todas sus expectativas y satisfaga sus necesidades e intereses. Realizan un diagnóstico de las necesidades que tiene su centro educativo para lograr cumplir ese objetivo y deciden planificar los pasos a seguir para lograrlo, desde actividades formativas que necesitan hasta la formación de comisiones de trabajo formadas por grupos heterogéneos que gestionen diferentes ámbitos de trabajo: Organización de la biblioteca de centro, atención a las necesidades educativas, gestión de los recursos tecnológicos del centro educativo y desarrollo de recursos didácticos que utilicen las tecnologías de la información y comunicación (TIC), dirección del centro educativo, programaciones didácticas, etc. El trabajo en equipo es fundamental para construir la escuela de nuestros “sueños”. Dentro de las metodologías de enseñanza-aprendizaje se encuentran algunas dinámicas como los grupos interactivos, las tertulias literarias y las bibliotecas tutorizadas, que siguen las reglas del “aprendizaje dialógico”.

2. Metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el **aprendizaje** y el **trabajo cooperativo**: Todas las personas, por el mero hecho de existir, tenemos siempre algo que aportar y algo que aprender de los demás. Cada persona ha vivido una serie de experiencias, y posee una serie de habilidades que otros no poseen igualmente desarrolladas, y tenemos algunas otras de las que necesitamos mejorar. Es decir, que todos aprendemos de todos, en dinámicas donde se promueva una participación horizontal. Para ello, se recomienda proponer una metodología de enseñanza-aprendizaje donde el trabajo cooperativo sea la base fundamental. Se deben formar grupos de trabajo heterogéneos, donde el alumnado que presenta discapacidades, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, enfermedades crónicas, población inmigrante, trastornos del desarrollo, etc., se encuentre trabajando formando parte de estos grupos junto al resto de compañeros y compañeras. Todos asumen un rol dentro del grupo, y comparten conocimientos, se ayudan a la hora de realizar una tarea y aprenden habilidades de los demás, aprenden valores como la tolerancia y la empatía, mejoran sus habilidades sociales, y es además más motivador. Como ejemplos de metodologías, tenemos el Trabajo por Proyectos, donde el alumnado debe, partiendo de una idea inicial, desarrollar un proyecto donde aplicará conocimientos de diferentes materias y es asesorado por el profesorado. Actualmente, se está difundiendo la metodología



del “aprendizaje y servicio”, donde el alumnado desarrolla un proyecto que lleva a la práctica en un contexto real, donde el alumnado realiza un proceso de formación continuada para diseñar ese proyecto y aprende de las valoraciones de las personas con las que interviene en ese contexto, aprendiendo habilidades significativas para la vida laboral y cotidiana. A la hora de realizar la evaluación, se tiene en cuenta los progresos que ha tenido cada alumno y alumna desde su punto de partida. Es decir, no se evalúa que todos lleguen a un mismo nivel concreto, sino que se evalúan sus progresos.

3. Recursos didácticos y medios de expresión que cumplan los principios del “**Diseño Universal de Aprendizaje**”: Cada persona tiene un estilo de aprendizaje determinado. Hay personas que se les da mejor aprender cuando leen la información o la ven escrita en la pizarra, o incluso la ven representada en forma de gráfico o mapa conceptual. Otros aprenden mejor la información que hayan escuchado por la vía oral, y los hay que aprenden mejor cuando manipulan materiales o realizan movimientos físicos. También cada persona tiene una motivación diferente a la hora de aprender y trabajar. Muchas veces este estilo de aprendizaje viene condicionado por su caracterización: Una persona con ceguera total no puede leer un texto salvo que esté escrito en Braille, y una persona con sordera no puede escuchar una clase magistral de un docente salvo que le muestre suficientes elementos gráficos que le ayuden a seguir la clase. La idea es que, cuando iniciemos un proceso de enseñanza-aprendizaje en clase, empleemos recursos y estrategias comunicativas que permitan que el alumnado pueda aprender y captar una comunicación a través de diferentes vías. Se deben combinar elementos gráficos, verbales y manipulativos suficientes, sistemas de comunicación alternativos, diferentes tipos de tareas, diferentes recursos que permitan que el alumnado se sienta atraído por ellos, etc. y por supuesto posibilitar que el alumnado pueda comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras. Hay alumnos que se les da mejor escribir un aprendizaje por escrito que ser examinado de manera oral, y otros se les da mejor crear un mural que esquematice sus aprendizajes que un trabajo monográfico. La cuestión es buscar vías que permitan que el alumnado pueda demostrar sus aprendizajes de forma fidedigna.

A continuación se describen brevemente algunas de las experiencias más significativas desarrolladas tanto en el contexto de la Educación Primaria, como en la Educación Secundaria, así como en la Universidad.

Adentrándonos en la Educación Primaria, podemos encontrar ejemplos significativos de experiencias como el desarrollado por la Universidad de Castilla La Mancha, desde donde se Domínguez Rodríguez, Palomares Ruiz y Dueñas Fuentes apuestan por el aprendizaje dialógico mediante la participación de la comunidad educativa y la puesta en práctica de las Actuaciones Educativas de Éxito que defiende el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos/as del CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén). En este caso, se parte de la premisa de que la Comunidad Educativa posee recursos, instituciones, agentes... que es preciso identificar, valorar e involucrar en el proyecto educativo de los centros y únicamente esta unión puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente.



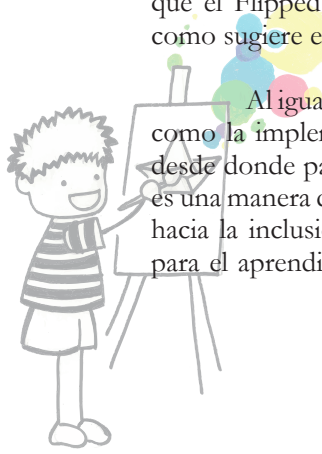


En este estudio que utiliza la metodología comunicativa crítica se verá como el centro educativo objeto de estudio asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación, mejorando con ello los índices de absentismo, resultados académicos, convivencia e inclusión educativa.

Desde la **Universidad de Extremadura**, donde **Merchán Romero**, entre otras acciones, se plantea mejorar la competencia emocional en alumnos de Educación Primaria desde una triple perspectiva con alumnos, profesores y padres. Esta práctica que se inicia en el curso 2013-2014 en distintos colegios de Badajoz y continúa en la actualidad, tiene como objetivo, conseguir un adecuado control de las emociones, así como mejorar las relaciones interpersonales en los tres ámbitos de trabajo. Con alumnos se centró en que conocieran qué son las emociones y en mejorar las relaciones interpersonales. Con profesores el objetivo fue mejorar su propia autoestima profesional y automotivación, así como adaptar material para las sesiones con los alumnos. Con padres la meta fue conocer aspectos básicos sobre qué es la inteligencia emocional y entrenarles en la mejora de pautas educativas. Los principales resultados ponen de manifiesto que los niños conocen mejor y en más profundidad emociones positivas y negativas, han aprendido qué es la empatía y la asertividad. En profesores hubo un ligero aumento de autoestima. Todos mostraron una actitud positiva con respecto a la experiencia. Mejoró la relación interpersonal. Con padres aumentó el nivel de participación, cambio en la actitud para enfrentarse a conflictos familiares, petición de continuidad del curso de entrenamiento.

También son relevantes las experiencias desarrolladas por la Universidad de Córdoba, como es el caso del trabajo desarrollado por Jiménez Millán y Domínguez Pelegrín, estudio cuasiexperimental, cuantitativo y transversal cuyo objetivo es analizar si el enfoque Flipped Learning (también conocido como Flipped Classroom o aula invertida) se trata de un modelo que favorece la Educación Inclusiva. Para ello, se ha trabajado con una muestra de un centro educativo de Córdoba (España) compuesta por 40 estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria, dividida en un grupo experimental (modelo Flipped Learning) y otro control (metodología tradicional) en el área de lengua española. Los resultados muestran una dispersión menor del rendimiento académico de los alumnos del modelo Flipped Learning, en comparación con los alumnos del grupo control y una correlación moderada. A pesar de que los resultados obtenidos coinciden con experiencias previas, serían necesarios estudios empíricos contrastivos con muestras mayores o de mayor duración para poder afirmar de modo concluyente que el Flipped Learning es un modelo pedagógico más inclusivo que el tradicional, como sugiere el Flipped Inclusion.

Al igual desde la **Educación Secundaria**, también son destacables experiencias como la implementada por **Cabrera Cuadros** desde la **Universidad de Barcelona**, desde donde parten de la premisa que atender la diversidad en la misma aula ordinaria es una manera de que toda la comunidad se implique en el progreso del centro educativo hacia la inclusión. Para ello se plantea que las aulas comunes ofrecen oportunidades para el aprendizaje y para potenciar las relaciones interpersonales. De esta manera, el



objetivo general de la investigación desarrollada es reflexionar sobre lo que pasa en un aula común de educación secundaria donde asiste una estudiante con NEE para pensar en las concepciones implícitas de la inclusión educativa, la cual propicia oportunidades de relaciones cooperativas en el grupo-clase. Se trata de un estudio de caso donde se destaca la cooperación, las interacciones y se valora la diferencia, entendiéndola como una oportunidad de enriquecerse en un espacio compartido. La experiencia que se presenta está inspirada en una alumna con NEE de 1ro de la ESO de un centro público de Barcelona y el grupo de compañeros(as) con el que comparte clases. Nos encaminamos hacia una educación inclusiva viva como un asunto que atañe a todos y no tan solo a unos pocos estudiantes que sean diagnosticados con alguna NEE. Aproximándose así la experiencia vital, al cuidado de las relaciones y a acercarnos a los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa.

Destacable es también el trabajo que González Fernández, Palomares Ruiz, y Domingo Gómez, desde la UNED, donde a través de sus trabajos, tratan de evidenciar las múltiples ventajas y beneficios que tiene el tratamiento educativo de la diversidad, desarrollándose así una investigación cuyo propósito es recoger las propuestas que el profesorado de esta etapa educativa hace para afrontar con éxito el tratamiento inclusivo de la diversidad. En su desarrollo se ha seguido una metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario diseñado a tal efecto y del que se han recogido un total de 528 ejemplares. Los datos obtenidos evidencian que el profesorado considera como puntos clave para la superación de los actuales obstáculos a la inclusión educativa, el aumento y utilización de materiales adaptados a las necesidades concretas del alumnado, incrementar el número de docentes especializados en la atención a la diversidad y utilizar una metodología acorde a las características de los estudiantes que permita y facilite una atención personalizada al alumnado diverso.

Otra de las experiencias merecedoras de aludir es la desarrollada por Cordero Monge y Goenechea Permisán, que desde la Universidad de Cádiz, en concreto desde el Vicerrectorado de Alumnado, han desarrollado un trabajo que refleja el recorrido del Programa de Mentorías Universitarias “Mentorando en Cádiz”, desde el curso académico 2013/2014 hasta la actualidad. Esta actuación constituye una experiencia de enriquecimiento extracurricular para el alumnado de la provincia que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a Altas Capacidades Intelectuales de la etapa de Educación Secundaria. Se manifiesta también la colaboración sostenida entre la Universidad de Cádiz a través del Vicerrectorado de Alumnado y la Delegación Territorial de Educación en Cádiz mediante el Equipo de Orientación Educativa Especializado en Altas Capacidades Intelectuales. Se refiere, además, la evolución del programa en cuanto a número de talleres de mentoría, alumnado participante y centros de los que proceden, desde el inicio hasta la actualidad. Por último, se realiza una valoración del mismo de cara a su mejora, desde la óptica del alumnado, de sus familias, del profesorado mentor y de las instituciones implicadas.





Por último, destacamos también gratas experiencias desarrolladas en otros ámbitos como es la universidad. En este caso, Domínguez Oller, Aguilar Parra, Manzano León, Fernández Campoy y Trigueros Ramos, desde la Universidad de Almería, han llevado a cabo una serie de prácticas educativas desarrolladas entre compañeros. Con éstas se intenta poner de manifiesto las distintas vivencias que pueden experimentar las personas con déficit visual y auditivo. Para empezar, a modo de introducción, en el marco teórico se expondrá una aclaración conceptual de los términos: déficit auditivo y déficit visual. En segundo lugar, se procederá a la explicación detallada de las experiencias, en las cuales predominan las sensaciones y los sentimientos. Entre ellas se encuentran las siguientes: experiencia como traductor u oyente, como sujeto con déficit auditivo, como sujeto con déficit visual-lazarillo, trastorno de campo visual y reconocimiento háptico.

La Universidad de Jaén a través de Morán Calatayud y Torres González desarrollan una investigación en torno a un grupo de estudiantes universitarios que presentan algún tipo de discapacidad. El objetivo principal que se plantearon es conocer las dificultades que encuentran los estudiantes universitarios a la hora de realizar sus estudios. Se utiliza metodología cualitativa basada en el método bibliográfico-narrativo. La muestra elegida para la investigación fue sobre estudiantes universitarios de Jaén. El instrumento utilizado para la investigación ha sido un cuestionario construido al efecto. La conclusión más relevante que se extrae de este artículo es que no siempre ha sido fácil llevar a la práctica el principio de inclusión, pero que gracias a la constante implicación de los docentes para que ésta se llevara a cabo, finalmente han aflorado los resultados que hoy quedan reflejados en la sociedad y en la educación.

Por último, destacamos la experiencia implementada por Cruz Iglesias desde la Universidad del País Vasco. Una experiencia se enmarca en la asignatura de discapacidad e inclusión en tercer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. En este contexto un usuario de ASPACE realiza una petición de acompañamiento para la realización de un curso de radio a la responsable de la asignatura. Como forma de dar respuesta a esta necesidad, e intentando buscarle el máximo rendimiento posible al aprendizaje de competencias del alumnado, se plantea, en el contexto de la asignatura de discapacidad e inclusión, la realización de un acompañamiento y un video donde se pueda recoger el proceso de desarrollo de la PCP de este usuario con el objetivo de devolverlo a la institución y pueda ser utilizado como parte de su plan de comunicación. Para ello, el alumnado se compromete con el proyecto planteado tanto académicamente como socialmente y realiza una propuesta que cumple los objetivos establecidos. Este proyecto de aprendizaje-servicio finalizará en el momento en el que se integren en el mismo las propuestas de mejora sugeridas en la celebración de los resultados.



Para terminar...

No se construye una escuela inclusiva de la noche a la mañana, y más aún cuando las propias políticas educativas del país ponen muchas limitaciones, sobre todo en etapas de crisis económica como la que hemos sufrido recientemente. Aun así, las claves para lograr una educación inclusiva son las siguientes: sensibilización, compromiso, formación, cooperación y evaluación. Sin estas ideas claves, será difícil lograr llevar a la práctica la creación de escuelas inclusivas. El centro educativo debe abandonar cualquier cultura escolar basada en el individualismo para centrar en la cooperación. Debe abrir sus puertas a toda la comunidad educativa, rechazando cualquier acto que conlleve a la discriminación y exclusión de cualquier grupo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones*. En M: A: Verdugo y B. Jordan de Urriés (Coords.) Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (211-218). Salamanca: Amarú.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Granada-mayo 2010

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*, París: Unesco.



ACTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO MEDIANTE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

BENET GIL, ALICIA¹, ESCOBEDO PEIRO, PAULA², MOLINER GARCÍA, ODET³, SALES CIGES, M^a AUXILIADORA⁴, SANAHUJA RIBÉS, AIDA⁵

Universitat Jaume I, España

¹ abenet@uji.es

² pescobed@uji.es

³ molgar@uji.es

⁴ asales@uji.es

⁵ asanahuj@uji.es

Resumen. Hoy en día nuestras aulas son cada vez más diversas, eso nos hace plantearnos si las metodologías más tradicionales nos sirven para poder abordarlas de manera efectiva y teniendo en cuenta todas las singularidades de nuestro alumnado. En este trabajo presentamos una experiencia formativa de una escuela cooperativa que demandaba una actualización de sus prácticas. El objeto de la formación es el aprendizaje cooperativo y la investigación-acción como recurso de mejora y transformación. Esta consta de 10 sesiones que se dividen en dos partes: la primera parte está enfocada a la formación en sí, donde se presentan los conceptos y las estrategias más relevantes del aprendizaje cooperativo, esta consta de 5 sesiones (marco teórico, habilidades cooperativas, estrategias simples, estrategias complejas y el cuaderno del equipo). En la segunda parte se propone un proceso de acompañamiento basado en la investigación-acción donde el profesorado deberá poner en marcha las estrategias aprendidas y buscar propuestas de mejora. Terminamos el trabajo mostrando algunos resultados que emanan del proceso y se reflexiona sobre la importancia del papel del profesorado como agente de mejora y cambio educativo.

Palabras clave: formación, aprendizaje cooperativo, investigación-acción, transformación, mejora educativa.





INTRODUCCIÓN

Hoy en día nuestras aulas son cada vez más diversas, eso nos hace plantearnos si las metodologías más tradicionales nos sirven para poder abordarlas de manera efectiva y teniendo en cuenta todas las singularidades de nuestro alumnado (Ainscow, 2001; Pujolàs, 2009; Beaudoin, 2013). Es por ello que, en los últimos años, el grupo de investigación *Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI)* de la Universitat Jaume I está llevando a cabo diferentes procesos de asesoramiento en contextos escolares que pasan por una revisión de las prácticas de aula efectuadas por los docentes (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014; Benet et al, 2016; Benet y Sanahuja, 2016). Así pues, en esta comunicación presentamos el proceso de acompañamiento que se realizó durante el curso académico 2015/2016 en una escuela cooperativa situada en la provincia de Valencia (España).

OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo es presentar una experiencia formativa poniendo de manifiesto la importancia de la formación en aprendizaje cooperativo, desde procesos de investigación - acción, en los centros educativos, para dar respuesta a las necesidades del centro desde una perspectiva inclusiva.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Contexto

El proceso de formación se llevó a cabo en una escuela cooperativa situada en “l’Horta Nord” de Valencia. El equipo directivo de la escuela fue quién realizó la demanda al grupo MEICRI de la Universitat Jaume I.

Participaron docentes de infantil, primaria, secundaria y maestros/as especialistas. Dividimos la formación en 10 sesiones: 5 corresponden a la parte más teórica de la formación y las 5 últimas forman parte del proceso de investigación-acción (I-A). A continuación pasaremos a describir las mismas.

SESIÓN 1: Marco teórico y detección de necesidades.

La finalidad de la primera sesión reside, por un lado, en una toma de contacto con el marco teórico en el que nos vamos a desenvolver y, por otro, en hacer una pequeña detección de necesidades para conocer en qué punto se encuentra el colectivo con el que vamos a trabajar. La sesión se divide en dos partes.

En la primera parte se exponen de forma teórica las bases en las que se enmarca la formación (diversidad, equidad, diferencia y diálogo) y los fundamentos del Aprendizaje Cooperativo (AC) desde el punto de vista de la educación en valores. La sesión es explicativa pero también reflexiva ya que, a través del intercambio de opiniones



del profesorado, se comentan las inquietudes que se tiene respecto al AC y la situación de su aula. Además, centramos la formación en una visión de cultura de cooperación basada en la cohesión de grupo.

En la segunda parte utilizaremos una estrategia de Diagnóstico Social Participativo (DSP) para poder reflexionar y pensar en las necesidades presentes en el centro educativo. La dinámica que utilizaremos es la de la línea de vida o línea del tiempo (Alberich et al., 2009). Esta se basa en la construcción de la historia del centro a través de la pluralidad de voces de los docentes, presentando las percepciones sobre el pasado, el presente y futuro. Las experiencias se comparten dando la oportunidad de analizar tendencias pasadas, acontecimientos importantes, problemas o triunfos sobre las prácticas en la vida de la comunidad (Aguirre, Sales y Escobedo, 2013).

SESIÓN 2: Taller de habilidades cooperativas.

En este taller se proponen una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...) encaminadas a facilitar el trabajo en equipo y fomentar la cohesión de grupo. En esta serie de dinámicas trabajamos habilidades como el respeto, la comunicación, la responsabilidad individual, la ayuda y el consenso. Algunas dinámicas que se utilizan forman parte del programa de CA/AC (Pujolàs, 2009) y son: *el mundo de colores, la estatua, el papel bonito y el baile cooperativo.*

Utilizamos el taller de habilidades cooperativas como punto de partida del AC. La finalidad de este es facilitar un ambiente de trabajo que promueva la cohesión grupal mediante dinámicas participativas. Damos comienzo así a una espiral, de forma que, si se interviene para favorecer la cohesión grupal, se facilita el trabajo cooperativo y al favorecerlo, el grupo se cohesiona, incrementando la conciencia colectiva, que va más allá de la suma de conciencias individuales (Pujolàs, 2008).

SESIÓN 3: Estructuras simples de AC.

Partimos de la premisa de que las estructuras simples son polivalentes, ya que pueden tener distintas finalidades. Durante la formación trabajamos técnicas como: *estructura 1-2-4, folio giratorio, mapa conceptual en grupo, parada de tres minutos, cadena de preguntas y lápices al centro.* La finalidad en casi todas ellas es la misma, que se aprenda un contenido trabajando de forma cooperativa. Así pues, en algunas técnicas partimos de la responsabilidad individual hasta consensuar respuestas en gran grupo, mientras que en otras se trabaja desde el debate grupal al conocimiento individual que debe adquirir cada miembro del equipo.

SESIÓN 4: Estructuras complejas de AC.

Las estructuras complejas no son tan polivalentes como las simples, sino que sirven de forma específica para finalidades concretas. Algunas de ellas se pueden fusionar con las técnicas simples con la intención de conseguir la ayuda mutua, implicación de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

los miembros y la resolución de actividades; otras, en cambio, sirven para estudiar los contenidos de un tema.

Se trabaja en concreto con: *rompecabezas, grupos de investigación, tutoría entre iguales y juego-concurso de Vries*. Estas técnicas requieren una mayor planificación e inversión de tiempo que las técnicas simples, esto supone por parte del docente un mayor esfuerzo en su planificación y en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

SESIÓN 5: Cuaderno de aprendizaje en grupo.

Esta sesión no solo la aprovechamos para explicar el cuaderno del equipo y mostrarles algunos ejemplos, sino para hacer una revisión global de lo que hemos trabajado y resolver dudas ya que será la última sesión teórica. Es decir, con la explicación del cuaderno del equipo se cierra el ciclo de la formación teórica.

EL ACOMPAÑAMIENTO: Revisión de prácticas de aula a través de la Investigación-Acción. SESIONES 6, 7, 8 y 9.

La I-A no es un proceso aislado del resto de sesiones formativas, sino que forma parte de la acción y de la transformación grupal. Nuestra forma de acompañar al grupo de profesores en este proceso es reuniéndonos en sesiones más dilatadas en el tiempo, para que se vayan empoderando como agentes del cambio, sin que dependan del experto (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

Como dicen Kemmis y McTaggart (1988, p.9), “la investigación- acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas”.

En este marco, el formador asume el papel de “amigo crítico” (Kemmis y McTaggart, 1988), ya que no se pretende aportar una visión técnica sobre el estado de la cuestión (AC), sino que desde un clima de cercanía, confianza y co-responsabilidad, se dinamicen los procesos de reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas (Elliott, 1993).

Después de las 6 sesiones de formación se inicia un proceso de I-A, en la cual los docentes observan entre ellos sus propias prácticas y reflexionan conjuntamente sobre las propuestas de mejora para aplicarlas posteriormente en sus aulas.

SESIÓN 6: Marco teórico de la Investigación-Acción y formación de grupos.

Iniciamos la primera sesión del acompañamiento exponiendo el marco teórico que sustenta el proceso de I-A y empezamos a formar los grupos. El criterio para formar los grupos puede ser variado en función del curso, la materia, la especialidad... Una vez se han formado los grupos deben definir una problemática común, que analizan y reflexionan para establecer un plan de acción con técnicas y dinámicas de AC.



Actualización de las prácticas de aprendizaje cooperativo mediante procesos de investigación-acción

Cada grupo es conocedor del trabajo de todos, se responsabilizan de compartir las acciones, observaciones, reflexiones y transformaciones que se han dado durante el proceso, empleando las reuniones en las que participamos para resolver dudas concretas. Después, se analizan los resultados y el proceso, para proponer de nuevo otro problema o redefinir el mismo. Por lo tanto, es un proceso continuo, en espiral (Contreras, 1994).

Una vez han quedado conformados los grupos y elegido la práctica, se reparten los roles y se establecen unos mínimos compartidos para avanzar en la investigación-acción. Esto supone que todos los participantes se comprometen a realizar una práctica y revisar la de sus compañeros. Establecidos los mínimos se concretan las próximas sesiones estableciendo los grupos que expondrán cada día.

SESIONES 7, 8 y 9: Acompañamiento y puesta en común.

Estas sesiones se utilizan para que cada grupo explique su práctica y las dificultades que han tenido y además, el observador aporte su punto de vista. Para ello utilizamos un grupo de discusión donde se reflexiona, problematiza y se proponen mejoras para cada práctica. El potencial de este grupo de discusión es que no solo interviene el profesorado que ha puesto en marcha la práctica, sino que desde la mirada externa que pueden aportar el resto de docentes y el formador, se revisan las potencialidades y dificultades que han ido surgiendo.

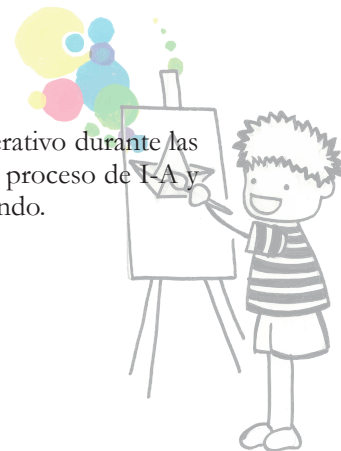
SESIÓN 10: Evaluación y reflexión final.

La última sesión va enfocada a hacer una reflexión final del curso de formación. Para ello realizamos la técnica “felicito, critico, propongo”. Es una técnica de las escuelas Freinet (1972) que favorece la participación, consolidación y regulación de un grupo. Esta nos ayuda a realizar evaluaciones participativas donde se analizan los aspectos positivos y negativos para hacer propuestas de mejora concretas. De esta forma todos participan y valoran, teniendo en cuenta un aspecto positivo, otro mejorable y acabando con una propuesta de mejora.

La finalidad de la técnica es evaluar el proceso de formación desde la crítica constructiva. Una vez todo el mundo ha hecho sus aportaciones, se discute y se comenta de manera general sobre las diferentes cuestiones que han ido emergiendo. Se finaliza y se redactan los resultados.

RESULTADOS PRELIMINARES

El hecho de poner en práctica técnicas de aprendizaje cooperativo durante las sesiones de formación, nos da la oportunidad de embarcarnos en un proceso de I-A y de reflexionar a partir de las situaciones y conflictos que van apareciendo.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

De todos los aspectos que se van generando a lo largo de las sesiones, destacamos los siguientes resultados: *la valoración de la diversidad y el trabajo en equipo* como metodología dentro del propio claustro, la potencialidad de *poner en práctica las técnicas para poder debatirlas con los compañeros y la investigación-acción* como una oportunidad de mejora y transformación.

El trabajo cooperativo entre los docentes ha supuesto un replanteamiento de aspectos imprescindibles para poder llevar a cabo un buen trabajo. Hablamos de la importancia de la comunicación, de las habilidades cooperativas y de la valoración positiva de la diversidad.

“Qué cada uno somos diferentes, pensamos diferentes y cada uno tiene una manera de trabajar y nos ha costado ponernos de acuerdo y trabajar en grupo”.

“Tenemos maneras diferentes de trabajar pero esa no es la razón de lo que ha pasado, ha sido cuando he oído... nosotros vamos a nuestro rollo y ellos que se apañen”.

“El hecho de que no haya un sentimiento de grupo, un objetivo a alcanzar en común o la falta de ayuda entre iguales, dificulta mucho que aparezca la cooperación y que nos podamos sentir bien trabajando en grupo.”

Una vez superados los primeros obstáculos del trabajo en equipo, los docentes valoraron la oportunidad de poner en marcha las prácticas ha supuesto un motivo de cohesión y de valoración entre los docentes así como un motivo de coordinación entre ellas y ellos:

“Felicitó a los compañeros que han aplicado el trabajo cooperativo por primera vez”.

“Me ha gustado que mis compañeros hayan dedicado tiempo y esfuerzo en la preparación y puesta en práctica de las técnicas aprendidas”.

“Implicación de todos los compañeros en desarrollar e implementar el trabajo cooperativo”.

Por último, se valoró muy positivamente la oportunidad de poder compartir experiencias con compañeros de otras etapas educativas y las reflexiones que han salido de todo el proceso:

“Felicitó la organización de los equipos docentes de etapa para poder hacer las observaciones y documentar el proceso”.

“Interesante las reflexiones que han ido surgiendo a lo largo del curso por parte de todos”.

Todo ello desembocó en el convencimiento y la idoneidad de seguir con el aprendizaje cooperativo como metodología y de la importancia de compartir estas prácticas con el claustro:



Actualización de las prácticas de aprendizaje cooperativo mediante procesos de investigación-acción

“Tenemos que continuar compartiendo experiencias de trabajo cooperativo en los claustros”.

“Propongo que continuemos profundizando en el tema y trabajar cooperativamente entre nosotros”.

“Continuemos con el proceso. Los resultados que estamos viendo son magníficos”.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, destacamos la importancia de realizar procesos de I-A para poder acompañar procesos de cambio, así como para analizar y de este modo, mejorar y transformar las prácticas de aula desde una mirada inclusiva. En este caso, que el propio profesorado haya sido quién ha experimentado la práctica, ha facilitado la emergencia de aspectos básicos para realizar prácticas de aprendizaje cooperativo.

Una vez más, encontramos que el profesorado puede ser y es motor de cambio si así se lo propone (Hargreaves y Fullan, 2014). En este centro, además de experimentar las técnicas de AC y realizarlas en su aula, el profesorado se ha organizado para poder acompañarse unos a otros en la implementación de las mismas. Podemos decir que además, se ha dado durante el proceso una cultura colaborativa entre los profesionales que ha facilitado la transformación de las prácticas (Fullan, 1993). De modo que, otro elemento que ha aparecido en este proceso es la colaboración docente entre el profesorado como un aspecto que puede favorecer el cambio.

Para finalizar, el profesorado del centro ha considerado muy positivo el proceso de formación para mejorar sus prácticas y analizar las dificultades que han surgido durante el proceso. Para ellos ha sido un proceso costoso pero muy satisfactorio.

Como conclusión, podemos decir que la demanda de actualización del centro ha generado sinergias muy positivas, no solo en las prácticas educativas sino entre el propio claustro. Así pues, según la literatura, se puede asegurar que la mejora de la educación va ligada a un cambio educativo que engloba los resultados del alumno y la capacidad del centro para dirigir iniciativas de mejora (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, West, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A., Sales, A. y Escobedo, P. (2013). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el diagnóstico social participativo. *XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida*. Universitat Jaume I, Castellón.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C. y Lorenzana, C. (2009). *Metodologías participativas*. Madrid: CIMAS.

Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid, España: Narcea.

Benet, A. Ardit, A. Sanahuja, A., Sánchez-Tarazaga, L.; Terrén, M. y Monraval, S. (2016). Acompañamiento en centros educativos. Aprendizaje cooperativo en el aula: proceso de investigación-acción. *EDUCAR Y ORIENTAR*. Num. 5. pp. 84-86.

Benet, A. y Sanahuja, A. (2016) Empoderamiento docente: Formación y acompañamiento en el cambio y la mejora de la práctica educativa. *III Jornada Internacional de Diversitat. Catarroja (Espanya)*.

Contreras, J. (1994b). La investigación en la acción: ¿Cómo se hace? *Cuadernos de pedagogía*, N.º 224, 8-12

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer. [Ed. esp.: Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002].

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación- acción*. Barcelona: Laertes.



Lozano, M.; Sales, A.; Traver, J.A.; Moliner, O. (2014). La escuela incluida: Del proceso de formación en los centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. *XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (AUFOP 2014)*. Santander, (724): 20-11-2014. Internacional (científico). Actas AUFOP 2014, 89-98.

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009.



ALTAS CAPACIDADES Y AUTOCONCEPTO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

¹INFANTES-PANIAGUA, ÁLVARO; ²ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ

Universidad de Castilla-La Mancha, España

¹Alvaro.Infantes@uclm.es

²Ascension.Palomares@uclm.es

Resumen. La falta de consenso a nivel conceptual y la inadecuada identificación y diagnóstico de los alumnos con altas capacidades estarían provocando un alto porcentaje de fracaso escolar. Dentro de los factores que indican en ese bajo rendimiento académico se encuentra el autoconcepto. Es preciso, por tanto, conocer en qué aspectos del autoconcepto difieren con respecto al alumnado general para definir mejor las características de los mismos, romper con los mitos existentes y, sobre todo, actuar en consecuencia. A través de la revisión de los dos meta-análisis publicados, hasta la fecha, que versan sobre este tema y algunos estudios posteriores, el presente trabajo resume brevemente los resultados de la investigación en este ámbito. A la luz de los mismos, se evidencia que, al contrario de lo que indican los mitos, los alumnos superdotados poseen un mejor autoconcepto global y académico. Sin embargo, presentan un autoconcepto físico y una percepción de su apariencia más bajos que el alumnado general; todo ello a pesar de la existencia de evidencias que muestran objetivamente que su condición física no es más baja. En base a estos hechos, surge una cuestión: ¿qué ocurre con el autoconcepto físico los alumnos de altas capacidades que son más activos físicamente?

Palabras clave: Altas capacidades, superdotados, autoconcepto, autoconcepto físico, revisión.





INTRODUCCIÓN

¿Qué se entiende por alumnado de altas capacidades (AACC)? Esta pregunta, aparentemente básica dentro de la investigación sobre superdotación y talento, aún está por delimitar. No existe una definición unificada del concepto inglés “*giftedness*”, lo que en español traduciríamos como “altas capacidades”, “dotación” o “superdotación” (Jiménez, 2010). Este hecho se traduce en una mayor heterogeneidad entre los sujetos que se consideran como superdotados y, por tanto, implica grandes dificultades para su investigación (Carman, 2013). La complejidad es una de las características del fenómeno de las altas capacidades, pues no conforman un grupo homogéneo (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez & Prieto, 2016). En este sentido, algunos autores emplean diferentes términos para referirse a un mismo grupo, mientras que otros realizan distinciones, como es el caso de Gagné (2015; 2018), para el que superdotación y talento no se refieren al constructo. Los superdotados serían aquellos que presentan unas capacidades naturales excepcionales y los talentos aquellos que han desarrollado unas competencias excepcionales de manera sistemática, aunque en ambos casos pertenecientes al 10% superior de sus poblaciones correspondientes.

No es de extrañar, por tanto, que bajo este marco se produzcan dificultades en su identificación. De los 8.113.239 estudiantes matriculados en enseñanzas no universitarias en el curso 2015/2016, según las bases de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se diagnosticaron 23.745 con altas capacidades. Esto representa un 0.29%, porcentaje que indica un crecimiento considerable con respecto al 0.08% del curso 2009/2010 que exponían Jiménez y García en 2013, pero que aún está lejos del 2% estimado (Sanz, 2017), y aún más lejos del 10% del que habla Gagné (2015; 2018). Esta situación estaría provocando que más del 50% de estos alumnos altamente capaces no identificados estén sufriendo situaciones de fracaso escolar (Sanz, 2017). Se trata de una situación injusta para este tipo de alumnado, pues desde un marco inclusivo, sus necesidades especiales también merecen ser atendidas.

Además, debe añadirse otro aspecto importante para esta población: la existencia de mitos acerca de su supuesto desajuste social o personal, a pesar de que la evidencia confirme que no existen tales diferencias con respecto a la adaptación entre alumnado general y alumnado con mayor cociente intelectual (Borges, Hernández-Jorge & Rodríguez-Naveiras, 2011). Entre los factores que podrían influir en el mal rendimiento académico de los superdotados, precisamente el autoconcepto se postula como uno de ellos (Jiménez, 2010). Éste se define como la percepción que una persona tiene de sí misma en cuanto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptación social (Byrne, 1984), y se trata de un constructo multidimensional, englobando ámbitos como el académico, el físico o el social (Harter, 2012). Así, la pregunta que surge es la siguiente: ¿difiere el autoconcepto de los alumnos de altas capacidades con respecto al autoconcepto del alumnado general?



OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el marco teórico y la pregunta anteriormente planteada, el objetivo principal consiste en ofrecer una visión general del estado de la cuestión sobre la investigación existente acerca del autoconcepto en los niños con altas capacidades. Concretamente, sobre las diferencias con respecto al alumnado general. De esta manera se pretende, además, denunciar la situación actual de injusticia a la que se enfrenta este tipo de alumnado dentro del sistema educativo español.

EL ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

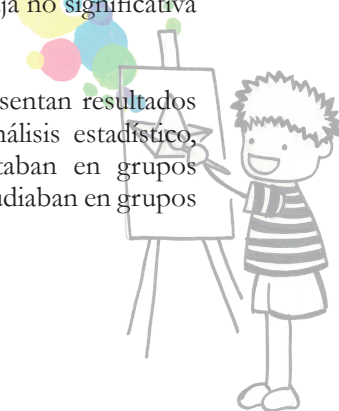
Hasta el momento actual, únicamente se tiene constancia de la existencia de dos metaanálisis donde se reúnen estudios primarios en los que se compara el autoconcepto de alumnos superdotados con el autoconcepto de alumnado general. Se tratan de las publicaciones de Hoge y Renzulli en 1993 y de Litster y Roberts en 2011. Puesto que suponen un resumen de toda la investigación en este campo hasta el año 2005, a continuación, se pasará al análisis de cada una de ellas.

Metaanálisis de Hoge y Renzulli (1993)

La investigación que estos autores presentaron resumía las evidencias científicas publicadas hasta el año 1992, únicamente si éstas permitían realizar los cálculos estadísticos pertinentes para el metaanálisis. Su investigación queda organizada en tres tipos de estudios: a) comparación entre el autoconcepto en AACC y alumnado general, b) impacto de diferentes tipos de programación en el autoconcepto de los AACC, y c) cambios en el autoconcepto de los AACC antes y después de una exposición a una programación especial.

Dentro del primer tipo, los 15 estudios que lo componían a su vez se organizaron en cuatro formas de comparación: 1) Etiquetados como AACC - alumnado medio, 2) Identificados como AACC sin etiquetar - alumnado medio, 3) AACC etiquetados – normas provistas en manuales de pruebas, y 4) AACC no etiquetados – puntuaciones dentro de la norma. Los resultados mostraron un efecto global positivo pequeño ($ES = 0.19$), es decir, los alumnos superdotados tenían mejor autoconcepto general que los no superdotados. Son interesantes, además, los resultados que se ofrecen en función del tipo de autoconcepto. Así, los superdotados mostraron también ventajas en las dimensiones conductual ($ES = 0.37$) y académica ($ES = 0.47$), ninguna diferencia significativa en cuanto a la social ($ES = 0.02$) y una pequeña desventaja no significativa en el autoconcepto físico ($ES = -0.8$).

En cuanto al segundo y tercer tipo de estudios, aunque presentan resultados variados y la muestra de estudios era pequeña para realizar un análisis estadístico, parece determinarse que aquellos alumnos superdotados que estaban en grupos heterogéneos tienen mejor autoconcepto y autoestima que los que estudiaban en grupos homogéneos.





Finalmente, aunque son conscientes de que su trabajo no da respuestas concluyentes, Hoge y Renzulli (1993) destacan la importancia de las intervenciones dirigidas a los AACC que inciden en el autoconcepto como principal implicación educativa de su investigación, y ofrecen algunos ejemplos.

Metaanálisis de Litster y Roberts (2011)

La revisión de estos autores supone una actualización de la anterior y una focalización en cuanto a los estudios seleccionados, pues sólo se centra en aquellos que Hoge y Renzulli (1993) englobaron dentro del primer tipo. Así, este metaanálisis reúne los estudios publicados y no publicados entre 1977 y 2005 que comparaban autoconcepto general y dimensiones específicas entre AACC y no AACC, y que además comprobaban si estas diferencias estaban siendo moderadas por algún tipo de variable. Al igual que en el caso anterior, sólo se eligieron aquellos estudios que aportaban los datos estadísticos necesarios.

De los 40 estudios seleccionados como muestra final, se obtuvieron 103 comparaciones, que permitieron realizar el cálculo de los tamaños del efecto. De esta manera, los principales resultados obtenidos fueron que los alumnos superdotados puntuaron significativamente más alto que los no superdotados en medidas del autoconcepto global ($mmes = 0.16$), académico ($mmes = 0.45$) y conductual ($mmes = 0.26$), no hubo diferencias significativas en el autoconcepto social ($mmes = 0.05$), y dieron puntuaciones significativamente más bajas en competencia atlética percibida ($mmes = -0.23$) y la apariencia ($mmes = -0.09$). Todos ellos van en la misma línea que la investigación anterior, e incluso, alcanzan o confirman la significatividad.

Con respecto al autoconcepto general, destaca especialmente el hecho de que haya diferencias significativas en función del método de designación para aquellos que son o no son superdotados. Concretamente, los que utilizaron criterios múltiples, el cociente intelectual u otros criterios y procedimientos desconocidos obtuvieron diferencias significativas entre ambos grupos de comparación, mientras que los estudios que utilizaron únicamente el cociente intelectual no mostraron tales diferencias. Se da el mismo caso con el tipo de escolarización de los superdotados, cuando éstos seguían una programación especial o su escolarización no era informada, los superdotados mostraban un autoconcepto global superior que en aquellos casos en los que estos alumnos no pertenecían o habían salido de un programa de escolarización. Esto parece contrastar con algunos de los resultados de Hoge y Renzulli (1993).

En cuanto a las implicaciones, Litster y Roberts (2011) sugieren que, aunque los programas que se centrasen la autoimagen física podrían ser beneficiosos para los superdotados, a la luz de los resultados no parecen ser necesarios pues esta población no presenta riesgo de problemas en este sentido.



Evidencias posteriores

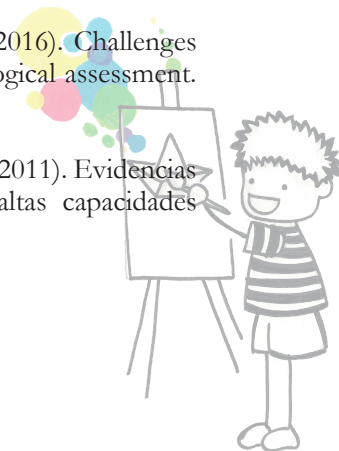
Estudios más recientes se han propuesto seguir estudiando estas diferencias entre superdotados y no superdotados. Uno de ellos es el Sarouphim (2010), que observó que los AACC tenían mejores puntuaciones en autoconcepto global y académico (estatus intelectual y escolar) y en autoestima, pero no encontró diferencias en depresión y otros ámbitos del autoconcepto como el físico o la satisfacción. Otro estudio encontró que los alumnos superdotados en ciencias y matemáticas escolarizados en un centro especial tenían peor autoconcepto en fuerza y apariencia física que los alumnos matriculados en centros tradicionales, a pesar de no existir diferencias objetivas entre la condición física de ambos grupos (Song y Ahn, 2014). Finalmente, entre los más recientes, el estudio de Košir, Horvat, Aram y Jurinec (2016) también detectó que los AACC puntuaban significativamente más alto en autoconcepto académico y general, y que no había diferencias entre los grupos en cuanto al autoconcepto social (relaciones entre iguales). Resulta curioso, sin embargo, que los niños puntúen significativamente más alto que las niñas en la dimensión social y que estas diferencias se den únicamente dentro del grupo de superdotados.

CONCLUSIONES

Con estas investigaciones no sólo se rompe definitivamente el mito de que los alumnos más capaces tienen un peor autoconcepto, sino que además se demuestra todo lo contrario. No obstante, resulta especialmente llamativo el hecho de que las dimensiones físicas del autoconcepto sean las únicas que reciban puntuaciones negativas, a pesar de que el alumnado en cuestión no posee una condición física más baja que el alumnado medio (Song y Ahn, 2014). Son numerosas las preguntas que pueden surgir de los datos aquí expuestos, pero entre ellas destacan dos: ¿sería posible que los propios niños y jóvenes más capaces acaben interiorizando los mitos existentes acerca de ellos mismos? ¿Seguirán presentado un peor autoconcepto físico aquellos AACC que realizan más actividad física que los alumnos no superdotados más activos? Sería un tema tan interesante como relevante para investigaciones futuras en este campo, que aún está por delimitar, y mucho más para mejorar la situación educativa tan injusta a la que se enfrenta este tipo de alumnado y que podría repercutir aún en mayor medida entre las chicas superdotadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, 32(3), 621-627.
- Borges del Rosal, A., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Byrne, B. M. (1984). The general academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: fifteen years of definition giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1) 52-70.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163-183). Washington, DC: American Psychological Association.
- Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Children: Manual and Questionnaires (grades 3-8) (Revision of the Self-Perception Profile for Children, 1985)*. Denver, CO: University of Denver. Recuperado (03.01.2018) de <https://goo.gl/HbDo57>
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1994). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED-Pearson.
- Jiménez Fernández, C., & García Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.
- Litster, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130-140.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Alumnado con necesidades de apoyo educativo. Resultados detallados. Curso 2015-2016. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Recuperado (09.01.2018) de <https://goo.gl/SKKu5Z>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Alumnado matriculado curso 2015-2016. Enseñanzas de régimen general: todas las enseñanzas. Recuperado (09.01.2018) de <https://goo.gl/U5Vgfr>



Sarouphim, K. M. (2010). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: gender differences in self-concept, self-esteem and depression. *International Education*, 41(1), 26-41.

Song, K. Y., & Ahn J. D. (2014). Comparative Analysis of Body Composition, Physical Fitness, and Physical Self-Concept between Gifted Students in Math and Science and Non-Gifted Students. *The Journal of the Korea Contents Association*, 14(11), 450-466.



APLICACIÓN DE LA I-A EN EL CONTEXTO LOGOPÉDICO DE UN IES

MORENO RUIZ, M^a JOSÉ¹, CUEVAS LÓPEZ, MERCEDES²

¹ Independiente, España
mjmorenor@hotmail.com

² Universidad de Granada
mmcuevas@ugr.es, España

Resumen. La Investigación-Acción es actualmente la metodología de investigación más adecuada a las características diversas y variables del proceso de enseñanza aprendizaje, más aún si busca proporcionar una atención a la diversidad lo más eficaz posible. Centrándonos en la realidad de un Instituto de Educación Secundaria en donde se observa que la mayoría de los alumnos a pesar de haber recibido apoyo logopédico desde sus primeros años de escolarización no han superado dichas alteraciones. Nuestro interés se centra en conocer las causas de esa falta de progreso y profundizar en el estudio de los factores que afectan al desarrollo del lenguaje en un contexto multicultural.

Por ello, a través de la I-A se plantea un estudio desarrollado en dos etapas: la primera en la que se analiza la atención logopédica que reciben los estudiantes de un instituto de educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Ceuta teniendo en cuenta las características de los factores que la rodean; y la segunda, en la que a través de la elaboración y ejecución de un Plan de Intervención del Lenguaje se busca mejorar la calidad de la respuesta dirigida a dichos alumnos indagando sobre la práctica profesional del especialista en Audición y Lenguaje enfocando el estudio como una evaluación de dicha labor educativa con el fin de mejorar la calidad de la respuesta.

Palabras clave: Investigación-Acción, logopedia, diversidad, educación secundaria.





INTRODUCCIÓN

La intervención del especialista de AL con alumnos que presentan trastornos del lenguaje y de la comunicación no siempre llegan a alcanzar los objetivos que se plantean en la rehabilitación de dichas dimensiones a pesar de que la mayoría de las teorías e investigaciones coinciden en que deberían de rehabilitarse en los primeros cursos de la Educación Primaria con ayuda de la atención adecuada (Gallardo y Gallego, 2003). A pesar de ello, la realidad es bien distinta pues nos encontramos con un alumnado que tras varios años de tratamiento no ha conseguido superar sus dificultades logopédicas. Por ello, nuestro interés se centra en conocer las causas de esa falta de progreso y profundizar en el estudio de los factores que afectan al desarrollo del lenguaje en un contexto multicultural. Además teniendo en cuenta que la comunicación y el lenguaje son destrezas altamente significativas en el desarrollo evolutivo de los sujetos que comienza a manifestarse a edades muy tempranas (Castañeda, 1999), cualquier problema o alteración debidamente intervenida debe ser superada a edades previas a la Educación Secundaria (exceptuando casos asociados a Síndromes o Trastornos graves; APA, 2014).

La investigación que se relata a continuación, pertenece a un estudio basado en la investigación-acción que analiza la atención logopédica que reciben los estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta con unas connotaciones multiculturales muy específicas y variadas. De esta manera, se indaga sobre la práctica profesional del especialista en Audición y Lenguaje (AL) enfocando el estudio como una evaluación de dicha labor educativa con el objetivo de mejorar y adecuar la rehabilitación dirigida a estos alumnos mediante las diferentes fases de la Investigación-Acción (I-A).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento de esta investigación nace tras la detección de la necesidad de ajustar las condiciones en las que desempeña su labor el especialista en A.L. con el fin de alcanzar el mayor beneficio por parte de la comunidad de estudiantes a los que atiendo en mi aula (Stronquist, 1983). Ya que tras varios cursos dirigiendo la rehabilitación logopédica se observa que los alumnos comparten unas características comunes (no llegar a finalizar los estudios obligatorios, ser derivados a la Formación Profesional Básica, presentar discapacidades intelectuales, no mejorar en sus patologías o carencias comunicativas-lingüísticas a pesar de ser atendidos, no alcanzar un rendimiento académico positivo, ser diagnosticados como alumnos con necesidades educativas especiales a edades tempranas, tener como lengua materna el dariya siendo su capacidad comunicativa escasa en español, presentar ausencia de habilidades sociales, de hábitos de estudio, atención, de concentración y de disciplina, recibir también clases de apoyo por parte de la maestra de pedagogía terapéutica, recibir apoyo de audición y lenguaje desde la educación primaria, haber sido bebés poco estimulados comunicativamente, pertenecer a familias que no participan ni colaboran en la intervención logopédica y, presentar una actitud hacia la terapia no muy participativa). Se delimita, por tanto, el problema de



investigación sobre estos hechos para indagar sobre las causas en el retraso comunicativo-lingüístico de los sujetos del aula logopédica de un centro de secundaria, y al mismo tiempo a través de la Investigación-Acción llevar a cabo un programa de mejora.

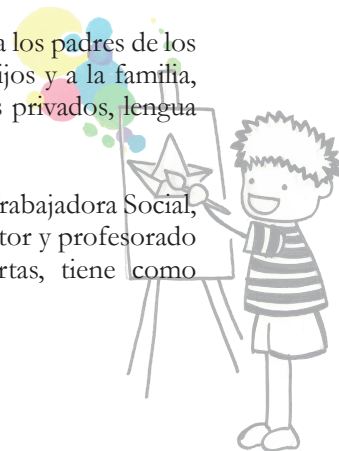
Como consecuencia, el fin general que enmarca este proceso es “mejorar la práctica docente del especialista de Audición y Lenguaje”, teniendo como objetivo “conocer cómo influye la intervención logopédica en el rendimiento y mejora global del alumno, y en el caso de no ser la adecuada, crear y proponer un plan de intervención que mejore los resultados de la práctica logopédica en los alumnos”. Derivándose de este marco general, se establecen como objetivos específicos: Indagar sobre la práctica docente desempeñada, conocer exhaustivamente la realidad educativa, personal, familiar y social de los alumnos que acuden al aula de logopedia, evaluar sistemáticamente la adecuación de las intervenciones logopédicas, con el fin de valorarlas como adecuadas o inadecuadas, diseñar y aplicar un Plan de Intervención específico y, evaluar la adecuación de dicho Plan y valorar la mejora del alumnado implicado. Partiendo de estos objetivos, se plantean diversos interrogantes básicos, de entre los que destacamos: ¿Es adecuada la atención logopédica brindada?, ¿Es suficiente y adecuada la implicación y participación de la comunidad educativa y familiar?, ¿Influye el haber recibido apoyo de Audición y Lenguaje desde edades tempranas?, ¿Influye que el alumno posea una lengua materna diferente a la curricular?, ¿Es determinante el tipo de trastorno o retraso comunicativo-lingüístico que posee el alumno?, ¿Interactúan otras alteraciones asociadas?, ¿Perjudica al alumno el apoyo fuera del aula?, ¿Mejoran o empeoran los alumnos sus resultados académicos al recibir tratamiento?

Para desarrollar esta investigación se cuenta con una muestra está compuesta por los alumnos del instituto que reciben apoyo logopédico. Es un muestreo incidental que se produce cuando se trabaja con una muestra determinada porque se tiene acceso a ella (Martínez, 2007). En concreto, la muestra está compuesta por trece alumnos, diez hombres y tres mujeres de la etapa secundaria de dicho instituto con edades comprendidas entre doce y quince años.

CONTEXTO-DIAGNÓSTICO

Para esta fase de la investigación emplearemos diversos instrumentos de recogida de datos con el fin de realizar un diagnóstico del contexto en el que nos encontramos. Estos son:

- Cuestionario familiar (nº 1), preguntas abiertas aplicadas a los padres de los alumnos para indagar sobre cuestiones relativas a sus hijos y a la familia, historia personal, familiar, recursos económicos, apoyos privados, lengua materna, discapacidades, etc.
- Cuestionario (nº2) aplicado a la Comunidad Educativa (Trabajadora Social, Orientador Educativo, Técnico de Integración Social, tutor y profesorado implicado). Compuesto también por cuestiones abiertas, tiene como





Liderando investigación y prácticas inclusivas

objetivo recopilar información más exhaustiva de aspectos curriculares, conductuales y de convivencia.

- Informes Psicopedagógicos: se contrastan los datos obtenidos en las entrevistas con los aportados por la Unidad de Orientación.
- Diario de clase a través de la observación participante: anotando todos los aspectos acaecidos durante la rehabilitación logopédica.

Tras la aplicación de estos instrumentos, se recogen y analizan los datos obtenidos a través del proceso de triangulación, llegando a las siguientes conclusiones: la intervención diaria desarrollada no termina de adaptarse a los déficits que presentan los sujetos derivados de las grandes carencias lingüísticas en el español; es insuficiente la implicación y participación familiar en la rehabilitación de sus hijos, el recibir apoyo logopédico a edades tempranas es fundamental y positivo al corresponderse con los períodos críticos de adquisición de conocimientos y habilidades (Lenneberg, 1975), influye negativamente que el alumno posea una lengua materna diferente a la curricular porque sólo hacen uso de la lengua vehicular en las escasas situaciones que coinciden con en el ámbito académico no adquiriendo una competencia comunicativa adecuada; el tipo de trastorno o retraso comunicativo-lingüístico está determinado por su naturaleza o alteración asociada; influye el nivel socioeconómico familiar pues condiciona el acceso a unos recursos básicos; e influye el desarrollo psicoevolutivo en la rehabilitación pues destaca la existencia de unos períodos críticos de adquisición (Lenneberg, 1975) enmarcados en unas edades concretas.

PLAN DE EJECUCIÓN

A continuación y partiendo de las conclusiones detalladas en el epígrafe anterior, se procede a diseñar el Plan de Ejecución que se pondrá en práctica con los sujetos de la muestra y con el que se pretende mejorar las competencias comunicativas del alumnado y su rendimiento académico. Basado en una perspectiva funcional del tratamiento logopédico en donde se le otorga mayor importancia a la dimensión pragmática que a la fonológica, se busca una intervención globalizada, funcional y práctica que aborde primeramente los aspectos más generales y luego los específicos de cada alumno. Tendrá como referentes principales la expresión y la comprensión oral y escrita y el uso funcional del lenguaje para que la intervención no se aísle de la realidad académica ni de los contenidos curriculares que el alumno debe superar para promocionar (Schiefelbusch, R.L., 1978, citado por Hernández, 2004). Apostando además, dada la realidad multicultural de nuestro entorno, por una “rehabilitación del lenguaje en la multiculturalidad” (Hernández A., 2004).

La atención a las carencias manifestadas se organizan en torno a diversos bloques de tareas: Habilidades Sociales Comunicativas, Prerrequisitos básicos del aprendizaje, Situación temporal, Comprensión oral/escrita, Expresión oral/escrita, Proceso lector, Estructura Gramatical, Técnicas de Estudio, Concienciación del idioma, Necesidades



individuales y Contenido curricular. Se enfatiza la Competencia Comunicativa a través de la dimensión pragmática, morfosintaxis y semántica, seguida de la dimensión fonética-fonológica. A su vez, ésta abarcaría de forma interrelacionada el resto de Competencias Claves (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad).

El Plan tiene una duración de un curso escolar. En el primer trimestre, se lleva a cabo la evaluación del contexto-diagnóstico, se evalúan las variables socio-familiares y académicas a través de los cuatro instrumentos mencionados anteriormente. Asimismo, se aplican los **pretests** a cada uno de los sujetos de la muestra con el fin de valorar la idoneidad de este plan de intervención y la mejora del alumnado con los objetivos establecidos tomando estos resultados como referencia. Los instrumentos utilizados para ello, fueron: “Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales” CEG (2005) y la “Prueba de evaluación escrita” (2014) (de elaboración propia) y por los resultados académicos obtenidos en las distintas evaluaciones trimestrales. Su elección se justifica porque son instrumentos desconocidos para la muestra que no han sido utilizados durante su apoyo- tratamiento en etapas anteriores (para ello, se consultaron los informes anteriormente señalados). En el segundo trimestre se aplican las sesiones semanales que conforman el propio Plan de Intervención, empleando las hojas de registro elaborados para tal fin. Y en el tercero, se continúa con su aplicación hasta el mes de junio a partir del cual se administran los postest y se procede a la fase de recogida y valoración de datos obtenidos junto con los resultados académicos iniciándose las fases de observación y reflexión evaluativa.

ACTUACIÓN-ACCIÓN

El Plan de Intervención se organiza en dos sesiones semanales que se programan de acuerdo a los parámetros analizados en las fases anteriores de la I-A. Los objetivos, contenidos y actividades de las sesiones parten a nivel curricular de la Programación anual del área de Lengua Castellana y Literatura. A su vez se adaptan a las necesidades individuales del alumnado, a la realidad socio-académica de la muestra y a los fines del presente programa del lenguaje. La planificación responde a una estructuración trimestral que se revisa tras cada evaluación ajustándose a la evolución del alumnado. Asimismo, se emplea un nivel más de concreción, el “semanal”, ya que se programa semanalmente a través de dos sesiones supervisadas a diario existiendo un feedback constante y real. Al mismo tiempo, se ha elaborado una “Hoja de registro” en donde se recogerán todos los datos que se estimen oportunos relativos a las sesiones que constarán de los siguientes apartados: Datos de identificación del alumno (nombre, curso, nº sesión y fecha, datos curriculares de la sesión (contenidos referentes de la Programación General de Aula del área de Lengua Castellana y Literatura, Objetivos de aprendizaje y contenidos a trabajar en la sesión), organización espacio-temporal (temporalización, tipo de agrupamiento en cada sesión, material a utilizar, información inicial previa a las tareas), tareas (actividades y ejercicios de cada tarea organizadas en las dos clases y actividades extras que surjan), evaluación (ítems genéricos que se observarán y se valorarán diariamente) empleando una escala de valoración numérica del 1-5 (1 nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho) y observaciones.





OBSERVACIÓN

Una vez ejecutado el plan de intervención diseñado, se procede a la fase de evaluación del mismo a través del postest. En este punto del proceso se vuelven a aplicar tanto la Prueba de Evaluación Escrita como la batería CEG. Con respecto a los resultados obtenidos en la prueba CEG se observa que siete sujetos mejoran la puntuación de los percentiles de aciertos en el postest, dos empeoran considerablemente y cuatro obtienen los mismos resultados. En cuanto a la puntuación obtenida en el Pc de números de bloques, se evidencia que seis sujetos mejoran considerablemente, ninguno empeora mientras que 7 de ellos mantiene los resultados. Concluimos, por tanto afirmando que la aplicación del plan de intervención ha producido mejoras en los estudiantes.

Sobre los resultados de la Prueba de Evaluación Escrita, y si atendemos a los 3 tipos de tareas evaluadas (escritura espontánea, dictado y copia) se aprecia una evidente mejora en las tres subpruebas. Igualmente, al ser una prueba no estandarizada y de naturaleza cualitativa creemos conveniente analizar factores incidentes en las emisiones producidas por la muestra como son el interés y la actitud García, F.J. y Doménech, F. (1997). En concreto, se registró en el diario de clase que 7 de los sujetos de la muestra realizaron dichas pruebas con una predisposición positiva frente a 6 sujetos que las realizaron con desgana.

Por último, y sobre los resultados académicos del alumnado 6 han mejorado en sus calificaciones escolares resultando 7 estudiantes los que deben de mejorar sus competencias lingüísticas-comunicativas que sin duda redundarán en sus rendimientos académicos valorándolos positivamente ya que 7 de los 13 alumnos promocionan de curso.

REFLEXIÓN-EVALUACIÓN

Como se ha reflejado en los resultados, la valoración de la efectividad del plan de intervención queda justificada. Así por un lado, los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos empleados junto con las calificaciones trimestrales, proporcionan una base cuantitativa que justifica dicha estimación. Por otro lado, no podemos olvidar valorar también la intervención en referencia a la evolución de las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan los sujetos de la muestra. Así, aunque sabemos y mencionamos anteriormente que las necesidades educativas y personales son consecuencias de las deficiencias o trastornos que poseen y que debido al momento evolutivo en el que se hallan (adolescencia) estas necesidades se encuentran anquilosadas, rígidas y estancadas (Lennenberg, 1975); debemos evaluar la evolución de las mismas aunque ésta sea mínima ya que, dicho progreso va a repercutir directamente en todos los aspectos del alumno (Molina, N. y Pérez, I, 2006).



CONCLUSIONES

Tras la elaboración y ejecución de esta investigación se detallan las siguientes conclusiones que conforman el inicio del siguiente ciclo de la I-A:

- Plantear y ejecutar una intervención logopédica totalmente funcional dentro de los cánones curriculares y académicos contextualizando la rehabilitación de acuerdo con las exigencias curriculares de las diferentes asignaturas cursadas.
- Potenciar la funcionalidad de la rehabilitación mediante una óptima competencia comunicativa basada en la intersección de los ejes primordiales de comprensión y expresión tanto oral como escrita a través de una intervención basada en el uso de la comunicación a través de su contenido y uso.
- Mediar a través de la contextualización académica de la intervención logopédica para perseguir el éxito del alumno en su vida escolar.
- Fomentar la coordinación interdisciplinar y familiar en la intervención.
- Conocer las características del dialecto árabe de la lengua materna de los discentes para incidir directamente sobre ellas en la planificación y elaboración de actividades que persigan estimular el lenguaje y subsanar su desfase competencial. La intervención tomará tintes multiculturales atendiendo a la realidad social del alumnado.
- Plantear programas de intervención basados en la I+A más cooperativas (Lesson Studies).
- Orientar la rehabilitación a través de la enseñanza del español como segunda lengua. Se predica una enseñanza del castellano (español) como lengua vehicular desde un prisma totalmente funcional y competente.

En definitiva, se aboga por un replanteamiento metodológico en el ámbito comunicativo-lingüístico del entorno escolar en donde se prioricen las competencias comunicativas de toda la comunidad educativa. Por tanto, se toma como marco de ejecución los procesos cualitativos, sin olvidar que la figura del especialista de AL está en la obligación de desarrollar acciones que incidan en el centro educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico y estadístico de trastornos mentes. DSM-V*. Buenos Aires: Editorial Médica Paramericana.





- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (2003). *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque Práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, F. J. y Domenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, vol. 1, nº 0.
- Hernández, A. (2004). La rehabilitación del lenguaje en la multiculturalidad. En Cuevas, M., *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lennenberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de educación y ciencia. Dirección general de educación, formación profesional e innovación educativa. (CIDE). Secretaría General Técnica. Madrid.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M^a D. (2005). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. Un caso de estudio. *Revista del Centro de Investigación Educaciones Paradigma*, vol. 27, nº 2. Maracay.
- Moreno, M^a J. (2015). *Prueba de Evaluación Escrita*. Sin publicar.
- Moreno, M^a J. (2017). *Análisis y valoración de un Programa de Intervención logopédica como elemento de mejora de la práctica docente en la especialidad de Audición y Lenguaje. Un modelo de I-A en un IES de Centa. (Tesis Doctor inédita)*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Schielfelbusch, R.L. (1975). *Language intervention strategies*. Baltimore: University park press.
- Stronquist, N. (1983). *La investigación-acción: un nuevo enfoque sociológico*. *Revista Colombiana de Educación*, nº 2, 1^a semana.



APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LOS COLEGIOS

FERNÁNDEZ HAWRYLAK, MARÍA¹, HUELMO GARCÍA, JONATHAN², ESCUDERO ALBANDEA, RAQUEL³, UYARRA RIVERA, ARÁNZAZU⁴

¹ Universidad de Burgos, España
mfernandez@ubu.es

² Centro de Formación e Innovación Educativa de Burgos y
Universidad de Burgos. España
jhuelmo@ubu.es

³ Universidad de Burgos, España
rea0007@alu.ubu.es

⁴ Universidad de Burgos, España
aur0004@alu.ubu.es

Resumen. La experiencia que se presenta se enmarca dentro del aprendizaje-servicio (APS), una actividad que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje, y que entiende la ciudadanía basada en la participación activa y la contribución a la mejora de la sociedad. Se describe la experiencia de las prácticas extracurriculares externas que a través del Programa de Formación DUAL de la Universidad de Burgos desarrollan dos estudiantes en un centro de educación infantil y primaria (CEIP) preferente de alumnado con discapacidad motora de Burgos ciudad, con el objetivo de completar su formación y satisfacer las demandas reales de inclusión del alumnado del colegio.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, inclusión, prácticas, educación superior.





INTRODUCCIÓN

El APS no representa una novedad, sino una combinación original de elementos conocidos por las pedagogías activas y los movimientos sociales: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad (Batle, 2011). Pero sus propuestas sí introducen como novedad que el aprendizaje del alumnado se construya en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo (Martínez, 2010). El APS une el aprendizaje con el compromiso social, por lo que constituye una herramienta educativa a la vez que social.

No existe una única definición sobre el APS. La expresión, traducción del inglés *service learning*, muy extendida en la actualidad, hace referencia a un conjunto de prácticas de aprendizaje servicio, cuyos antecedentes se encuentran en las corrientes educativas de John Dewey y William James, en el marco precisamente de las instituciones educativas de carácter superior.

La Ley de Servicio Nacional y Comunitario (National and Community Service Trust Act of 1993) define en la sección 111 (p. 59) el APS como un método con el que los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en un servicio organizado, guiado por las necesidades de la comunidad; coordinado con una escuela primaria, una escuela secundaria, una universidad o con un programa de servicio a la comunidad, y con la comunidad; que contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; que está integrado en el currículum académico de los estudiantes y contribuye a fortalecerlo o bien que se integra en los componentes educativos de los servicios comunitarios en que actúan los participantes; que destina un cierto tiempo programado previamente para que los estudiantes o los participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio.

En nuestro contexto el APS se concibe como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores con el servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006; Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011).

Se trata pues de proyectos con utilidad social aplicable tanto a los ámbitos formales como a los no formales y en todas las etapas educativas, permitiendo aprender y colaborar en un marco de reciprocidad y desarrollar competencias para la vida.

El servicio representa una respuesta a las necesidades reales de la sociedad a través de una pedagogía activa y reflexiva, el trabajo en red y el establecimiento de relaciones de partenariado (colaboración entre dos o más estructuras donde se refuerza la cooperación), con un impacto formativo y transformador (Campo, 2010, 2013). En síntesis, se consideran como características del APS (Tejada, 2013): el aprendizaje



académico, la orientación hacia la transformación social, el diálogo con la comunidad y el peso presencial del alumnado.

No cabe duda de que existe consenso al señalar el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos ligados al currículum, y el servicio y la labor voluntaria transformadoras de la comunidad como componentes fundamentales del APS (Francisco y Moliner, 2010).

Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las universidades han asumido el compromiso de formar profesionales y ciudadanos comprometidos. La interdependencia entre la educación y la sociedad insta a las universidades a que retomen su protagonismo social y sean agentes de cambio, y con su conocimiento, respondan a las demandas de la sociedad en la que está inserta (Tejada, 2013). Asimismo, la formación basada en competencias del EEES ha significado proporcionar una formación donde tiene cabida una formación menos académica y más orientada a la acción, a la experiencia y a la ética. Las universidades tienen, por tanto, como afirma Tapia (2010), una gran “responsabilidad social”.

En este entorno el APS ha encontrado un espacio en el sistema educativo universitario como una innovación dentro de las nuevas propuestas metodológicas. Así, las universidades vienen desarrollando proyectos de servicios e innovación relacionados con las demandas locales o entorno más cercano. En la universidad, el APS se concreta en una estrategia de enseñanza y aprendizaje enmarcada en un modelo formativo de universidad que procura combinar el aprendizaje académico y la formación para la ciudadanía activa en tiempo real. Donde las propuestas no deben confundirse con la prestación de servicios voluntarios, sino que deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos, y contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población (Martínez, 2010).

El APS ofrece valiosas oportunidades de trabajo con personas y colectivos excluidos o en riesgo de exclusión, y de los tradicionalmente receptores de intervenciones, convirtiéndoles en agentes activos, protagonistas de su cambio personal y de mejoras en su entorno (Mendía, 2012). Por ello, el APS no debe ser otro “parche solidario” ante las desigualdades, sino un instrumento de transformación que cuestione el impacto de la propia institución universitaria y su sentido (García y Cortina, 2015).

En la Universidad de Burgos, el Servicio de Empleo Universitario UBUEMPLEA, que depende del Vicerrectorado de Empleabilidad y Empresa, es el encargado de completar la formación de los estudiantes, mejorar su empleabilidad y motivar su capacidad emprendedora, para facilitarles el acceso de un modo rápido y eficaz al mercado de trabajo cualificado. Entre sus líneas de actuación destacan los programas de prácticas en empresas, la intermediación laboral, la orientación profesional y la cultura emprendedora.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Los programas de prácticas gestionados por la UBU son: las Prácticas externas curriculares y extracurriculares, las Becas Santander CRUE-CEPYME y el Programa Universitario Cantera. Y dentro de las prácticas externas cabe destacar aquellas vinculadas a la Formación Dual Universitaria, en las que el alumnado compagina la formación académica y la formación práctica.

Las prácticas a las que hacemos referencia son las que se denominan en la Universidad de Burgos prácticas académicas externas extracurriculares. Se trata de una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes y supervisada tanto por un tutor académico de la Universidad como por un tutor empresarial del centro en el que se desarrollan las prácticas. Desde esta propuesta formativa se puede afirmar que se trata de un proyecto basado en las premisas del APS.

El CEIP Fernando de Rojas, a través de un convenio con la UBU está llevando a cabo el programa de Formación DUAL por el que inicialmente dos estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la mención de Educación Especial afianzan su formación en este centro educativo a través de unas prácticas externas extracurriculares remuneradas gracias a un mecenazgo, con la posibilidad de trabajar apoyando al profesorado de alumnado con enfermedades minoritarias en materia de currículum durante un curso escolar (desde septiembre a junio por un total de 18 horas semanales). Dichas prácticas enlazarán con las prácticas curriculares obligatorias para el Grado.

OBJETIVOS

El objetivo de las prácticas externas es complementar la formación teórico y práctica de los estudiantes, facilitar su empleabilidad y fomentar su capacidad emprendedora, al permitirles adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de la futura actividad profesional. En nuestro caso, el objetivo es posibilitar la formación del alumnado de Educación Primaria de la mención de Educación Especial mediante una propuesta de prácticas que permita la realización de un trabajo para cubrir las necesidades reales del centro mediante el desarrollo de enfoques metodológicos que potencien el desarrollo de prácticas inclusivas.

El objetivo de la propuesta es el acompañamiento a las profesoras tutoras dentro del aula apoyando a alumnado con discapacidad motora, y la investigación de situaciones y problemas reales a los que se van a tener que enfrentar y resolver durante el desarrollo de su práctica docente. Más concretamente, nos dirigimos a: 1) Reforzar los contenidos de las áreas instrumentales mediante una propuesta de apoyo dentro del aula que permita indagar sobre las evidencias que justifican un cambio de paradigma en las propuestas de apoyo de los maestros especialistas al tutor de referencia. 2) Potenciar la autonomía del alumnado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que le permiten acceder a los contenidos del currículo propios del curso en el que se encuentra.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Actualmente la educación es entendida como factor decisivo en la consecución de una sociedad inclusiva que capacite a los individuos, independientemente de cuáles sean sus condiciones personales o sociales de partida, para alcanzar el pleno desarrollo personal y por ende social (UNESCO, 2015). Mencionado objetivo puede ser desarrollado en la escuela a través de estrategias que favorezcan la interacción, la creación, la metacognición o el compromiso (Acuerdo 29, 2017), ya que al fundamentarse en el aprendizaje dialógico, estas estrategias tienen un enfoque inclusivo en donde todo el alumnado alcanza unos objetivos compartidos mediante la participación de diferentes agentes educativos (Eiboj, Puigdellívol, Soler, y Valls, 2002). Debe tenerse en cuenta que, durante el tiempo que el alumnado trabaja se tratará de introducir en el aula todas las interacciones posibles con el fin de que los escolares alcancen la educación de calidad que necesitan para afrontar con garantías de éxito su incorporación como adultos a una sociedad de la información que concede al trabajo en red una importancia vital (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

El desarrollo de las prácticas extracurriculares del Grado en Maestro de Educación Primaria con mención en Educación Especial, se está llevando a cabo en el CEIP Fernando de Rojas de la ciudad de Burgos. En la actualidad acoge a alumnado matriculado en Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), siendo el colegio más grande de Castilla y León, con seis líneas de clases en cada curso desde 1º hasta 6º, con una capacidad total en EP de 1.154 alumnos. De estos, 100 sufren algún tipo de discapacidad. Debido a que es un colegio preferente para alumnado con discapacidad motora, este tipo de discapacidad es la que más casos concentra en las aulas, con un total de 20 menores en EP.

Experiencia 1

La experiencia se centra en la labor de colaboración realizada en 1º curso de EP, en un aula con 25 niños, de los cuales se proporciona un refuerzo a un alumno que presenta discapacidad motora.

La integración del menor con discapacidad motora en el aula es muy buena. Todos los compañeros son conscientes de sus dificultades y, por lo tanto, tratan de eliminar las barreras de acceso al currículo ayudando en la realización de las tareas o adaptando las que la profesora propone a sus necesidades. Además, se intenta que participe en la dinámica general de la clase resaltando sus habilidades con un refuerzo positivo para motivarle.

Las ayudas que recibe se ejecutan dentro o fuera del aula. Necesita un apoyo académico y en menor medida material adaptado, ya que a nivel intelectual tiene dificultad para adquirir los contenidos explicados, pero sin precisar la implementación de una adaptación curricular significativa.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Debido a su dificultad en el movimiento de los miembros superiores que le impide poder escribir, su familia le ha pasado todos los libros de texto a un programa donde puede editarlos y escribir desde el ordenador. Por esta razón, el objetivo fundamental durante el presente curso es que adquiera autonomía en el uso del portátil para poder realizar, al igual que sus compañeros, las tareas propuestas de forma individual o por grupos.

El alumno recibe varios tipos de apoyos de profesionales específicos: a) El maestro especialista de Audición y Lenguaje (AL) implementa un programa para mejorar la inteligibilidad del habla dos horas a la semana repartidas en media hora cada sesión, compartidas con diferentes alumnos que tienen dificultades similares a él. b) El especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) entra en el aula dos horas a la semana para ayudarle en las asignaturas instrumentales siguiendo este patrón de actuación: la tutora explica el contenido, prescribe la realización de ejercicios y se resuelven las dudas entre los compañeros; si nadie del grupo sabe cómo hacerlos acuden a cualquiera de las dos profesoras presentes en el aula. c) Puede andar por sí solo pero algunas veces pierde el equilibrio, por lo que recibe apoyo del fisioterapeuta en las sesiones del área de Educación Física (EF). Dependiendo del objetivo de la sesión, las actividades se pueden realizar individualmente o dentro del grupo clase.

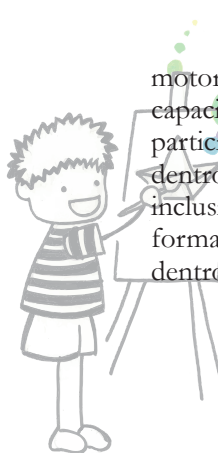
A través de esta experiencia colaborativa, la alumna de la universidad adquiere contenidos de tipo procedimental y actitudinal, complementa su formación académica universitaria mediante la consecución de las competencias pedagógicas que debe poseer un docente. Al enfrentarse a una clase de 25 alumnos, cada uno de ellos con unas necesidades específicas, debe aplicar los aprendizajes teóricos y prácticos, reinterpretándolos para ajustarlos a una realidad concreta.

Experiencia 2

La experiencia se centra en la labor de colaboración realizada en 2º curso de EP, en un aula con 22 niños, de los cuales se proporciona un refuerzo a un alumno que presenta discapacidad motora.

Como se ha señalado en los objetivos, la principal tarea que se desarrolla en el centro es el acompañamiento a la tutora dentro del aula, ayudando al alumno con discapacidad motora en todo lo posible.

Un aspecto a resaltar es lo integrado que se encuentra el menor con discapacidad motora dentro del aula. El resto de compañeros son conscientes de que tiene unas capacidades distintas a las de ellos y que hay algunas actividades en las que no puede participar si no se modifican. Es este el hecho que se está tratando de usar para introducir dentro del aula enfoques metodológicos que potencien el desarrollo de prácticas inclusivas a través de la asignación de diferentes roles al profesorado que trabaja de forma conjunta en el aula. No debe olvidarse que la presencia de dos o más adultos dentro de un grupo tan solo debe justificarse si con ello se aumenta las posibilidades de



interacción de todos los menores, por lo que las clases magistrales deben reducirse a la mínima expresión.

El alumno no precisa de una adaptación curricular significativa de los contenidos. Sin embargo, su escaso movimiento de los miembros superiores obliga a planificar toda una serie de ayudas técnicas de acceso al currículo, ya que no puede escribir utilizando lápiz y papel. Esta dificultad ha sido subsanada incorporando todos los libros dentro de un programa que le permite editarlos en una tablet personal.

El alumno recibe multitud de apoyos y ayudas, algunas de las cuales se realizan dentro del aula, como el trabajo de la PT, quien entra un total de diez horas semanales, sobre todo para reforzar las materias instrumentales. Además, el pequeño también acude dos veces a la semana con la AL para aumentar su capacidad respiratoria y, por ende, la intensidad de su soplo; así como para la realización de ejercicios fonoarticulatorios que mejoren la inteligibilidad de su habla. Este tipo de actividad de estimulación podría realizarse dentro del aula para mejorar la pronunciación de todo el alumnado, ya que se trata de un objetivo específico del curso en el que se encuentra matriculado el menor.

Donde más reflejado se puede ver el principio de inclusión, es en la clase de EF, pues una vez a la semana el fisioterapeuta realiza la sesión de tratamiento con la profesora de EF dentro del grupo de referencia. Para ello proponen actividades que pueden realizar todos los niños y que posibilitan la consecución de los objetivos del currículo: monta en patines, salta a la comba... Esta actividad es muy beneficiosa tanto para el alumno con discapacidad como para el resto de la clase, pues el primero se esfuerza más que en una sesión individual de fisioterapia y el resto de los compañeros son observados por el fisioterapeuta con el fin de prevenir o detectar pequeñas dificultades motrices. Aparte de esta hora en la que trabaja con el resto de la clase, tiene dos sesiones más a la semana de fisioterapia él solo.

A través de esta experiencia colaborativa, la alumna universitaria está observando que se pueden producir diferentes patrones de interacción entre los docentes que trabajan con un mismo alumno y, por lo tanto, está empezando a ser capaz de analizar cómo estos patrones condicionan el desarrollo de prácticas inclusivas, tal y como se recoge en el II Plan de Atención a la Diversidad de Castilla y León. Más concretamente, a lo largo de su exposición se puede apreciar cómo comienza a valorar positivamente aquellos pequeños trabajos que el profesorado realiza en equipo, así como a analizar cómo los tratamientos específicos individuales pueden contribuir a la consecución de objetivos curriculares comunes a todo el alumnado del grupo-clase.

CONCLUSIONES

Según la literatura revisada, el nivel de impacto del APS debe medirse en términos tanto de aprendizaje de contenidos curriculares como de formación integral del alumnado que incluye los aspectos éticos y de ciudadanía activa.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Igualmente pone de manifiesto que la universidad constituye uno de los ámbitos más oportunos para el desarrollo de proyectos de APS. De este modo, la experiencia presentada como propuesta educativa de APS articulada a través de prácticas externas extracurriculares pedagógicas y sociales, ha podido ser desarrollada con sentido formativo y transformador.

Tras las primeras sesiones de reflexión crítica entre tutores, podemos afirmar que la experiencia descrita está teniendo un impacto positivo en el aprendizaje de las estudiantes por cuanto que el centro refiere una colaboración considerable en materia de trabajo educativo y social, y las alumnas indican mayor manejo en la resolución de problemas reales, conocimientos pedagógicos propios del título y competencias transversales, por lo tanto, un impacto en la formación profesional y personal.

Estas prácticas nos han brindado una oportunidad magnífica para aprender y para completar la formación teórico-práctica que se realiza durante los 4 años de formación en la universidad, además de poder adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de la futura actividad docente. No obstante, a lo largo de las mismas se continuará desarrollando diferentes tipos de estrategias que permitan introducir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel metodológico, basándonos en el II Plan de Atención a la Diversidad, para que los apoyos específicos que recibe cada alumno se traten de integrar siempre dentro del grupo-clase. Con esta estrategia conseguiremos mejorar los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas de todo el alumnado, ya que los profesores especialistas colaboran con los tutores para la implementación de programas educativos inclusivos que ofrezcan oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado, dentro del grupo de referencia, y en especial a la población escolar más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (Acuerdo 29/2017, 15 de junio). *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 115, 2017, 19 de junio. CV: BOCYL-D-19062017-16.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Crítica*, 972, 49-54.

Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, cap. 4, 81-91. Barcelona: Octaedro-ICE UB.



- Campo, L. (2014). Aprendizaje Servicio y Educación Superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP-Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- García, M. y Cortina, M. (2015). El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado-Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, cap. 1, 11-26. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- National and Community Service Trust Act of 1993 [Ley de Servicio Nacional y Comunitario], Pub. L. No. 103-82, 107 Stat. 785 (2010).
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje□ servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 11, 45-67.
- Tapia, N.N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, cap. 2, 27-56. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO.



CUANDO LOS MAESTROS SE CONVIERTEN EN ALUMNOS: FORMANDO EN EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE

MATA SIERRA, SARA¹, SERRANO CHICA, FRANCISCA²

Universidad de Granada, España

¹e-mail: saramata@ugr.es, ²e-mail: fdserran@ugr.es

Resumen. Este trabajo muestra la experiencia formativa que tuvo lugar dentro de un proyecto internacional Erasmus KA2 al ser uno de sus grandes objetivos el desarrollar cursos de formación para maestros y demás personal educativo que trasladasen los contenidos que habían mostrado su validez científica para la mejora de la educación inclusiva a los profesionales de la educación, especialmente los maestros. Este trabajo describe los contenidos y procedimientos que fueron transmitidos a los maestros, centrándonos en la evaluación del Potencial de Aprendizaje. Tras la experiencia los maestros mostraron su sorpresa por los contenidos, expresaron que se sentían faltos de recursos y valoraron la experiencia como muy útil para su formación. Esta experiencia permite concluir la necesidad de seguir formando a los educadores en contenidos prácticos y que estén basados en evidencia científica que les permitan mejorar la calidad de la educación inclusiva.

Palabras clave: formación de profesores, práctica basada en evidencia científica, Potencial de Aprendizaje, educación inclusiva.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Con la intención de suplir las lagunas existentes entre la teoría (producción científica) y la práctica en la escuela (actividades en las aulas), cuatro organizaciones europeas trabajaron juntas a través de un proyecto internacional Erasmus + KA2: Traslating and implementing Evidence based theory and Assessment into the Classroom practice to Eighteen education for all (TEACH-Project) (Referencia del proyecto 2014-1-BE02-KA201-00477).

Las organizaciones involucradas fueron el TOPunt (centro de orientación de alumnos de la ciudad de Gante –Bélgica-); la Tallina Haridusamet (Delegación de Educación de la ciudad de Tallin –Estonia-), y el Mölndals Stad (Departamento de Educación y cuidado de Niños de Mölndals –Suecia-). Estas tres organizaciones trabajan con las escuelas, a través de la implementación de programas de orientación para los alumnos y fomentando la aplicación de políticas educativas inclusivas y de calidad. La cuarta organización implicada en el proyecto fue la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada (España), en concreto investigadores de los grupos HUM-129 y HUM-820 cuya área de conocimiento se centra en el desarrollo y estudio de intervenciones clínicas y educativas en las escuelas.

El objetivo común de este proyecto fue investigar sobre la existencia de necesidades educativas relacionadas con la educación inclusiva que fuesen compartidas por las escuelas y profesionales de las mismas de los cuatro países participantes. Además, la orientación de este proyecto iba en contra de la idea que propone que son los niños los que deben adaptarse al sistema educativo o entorno escolar existente (integración). Por el contrario, este proyecto surgió con el ánimo de fomentar la aceptación de la diversidad, esto es, la escuela debe adaptarse al niño y cubrir sus necesidades educativas (inclusión). El proyecto se enfocó, por tanto, en una doble cuestión ¿son similares los retos y desafíos de las escuelas europeas en relación con la educación inclusiva? y ¿cómo podemos proporcionar educación inclusiva y de buena calidad para cada niño en el aula?

Este trabajo se centra de forma concreta en la segunda cuestión, es decir, en la implementación de estrategias de mejora de la educación inclusiva. Esta pregunta surge del análisis de una realidad compartida en Europa consistente en la necesidad de los profesionales de la educación del surgimiento de políticas educativas que les proporcionen recursos válidos y suficientes para afrontar los retos de la educación del siglo XXI, fundamentados en el desarrollo y promoción de la educación inclusiva.

No obstante, una queja compartida en los distintos países europeos participantes hacía referencia a la falta de formación del profesorado de las técnicas que han demostrado su eficacia según procedimientos de investigación basados en evidencia científica, junto a la falta de recursos técnicos y humanos para hacer frente a clases con elevado número de alumnos y necesidades educativas diversas. Siendo así, este proyecto se propuso identificar contenidos basados en evidencia científica que pudiesen, con



poca inversión, suponer un cambio real y positivo en las aulas y ponerlos al servicio de los educadores a través de la realización de cursos breves e intensivos.

Uno de estos contenidos hace referencia a la metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje. Se trata un enfoque de evaluación de las habilidades cognitivas y / o intelectuales de un individuo que busca determinar las posibilidades aprendizaje de la persona. De forma general, como señala Haywood (2012), la evaluación del Potencial de Aprendizaje se refiere a la capacidad de aprender más allá del nivel que se está demostrando en ese momento. Conceptos fundamentales en la evaluación del Potencial de Aprendizaje son la Zona de Desarrollo Próximo o “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygostky, 1978, p. 133) y las Experiencias de Aprendizaje Mediado en donde los padres, cuidadores, profesores, actúan como mediadores entre los estímulos y el niño y le facilitan la accesibilidad de la información del contexto. Así, un niño con déficit neurológico/sensorial necesita de una mayor Experiencia de Aprendizaje Mediado para obtener el mismo desarrollo que un niño con desarrollo normal (Feuerstein, Rand, y Hoffman, 1979).

La metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje sigue un formato pretest-mediación-posttest, donde las fases pretest y posttest constituyen procedimientos de evaluación tradicionales en las que el niño realiza las tareas sin ayuda. Por su parte, la fase de mediación implica la interacción del evaluador con el niño, guiando su aprendizaje. Usando este procedimiento, un maestro puede obtener el nivel de ejecución sin asistencia del estudiante (pretest) y una estimación de sus posibilidades de mejora cuando es guiado por un adulto (diferencia entre el pretest y el posttest o puntuación de Potencial de Aprendizaje). Además, esta metodología también aporta información cualitativa importante sobre las causas de los errores, ya sean cognitivos, metacognitivos y / o afectivos, y sobre la respuesta del niño a la mediación ofrecida. En resumen, para los niños con bajo rendimiento o déficits de aprendizaje, la evaluación del Potencial de Aprendizaje estima sus posibilidades de mejora, predice el rendimiento futuro e informa sobre variables (cognitivas y motivacionales).

Si bien es cierto que la aplicación de esta metodología al curriculum educativo no está exenta de dificultades y esfuerzos, los beneficios son innegables. Para que funcione, el grupo de alumnos no debe ser muy grande (es posible trabajar con pequeños subgrupos en la clase regular), y el maestro debe hacer un importante trabajo preparatorio consistente en diseñar tareas y preparar la mediación. También requiere que los maestros cambien su forma de pensar, sean flexibles y se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lauchlan y Carrigan 2013).





OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es el de describir un proceso formativo para maestros centrado en la metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Como procedimiento general del proyecto se seleccionaron inicialmente los criterios comunes que debían seguir los cuatro países para seleccionar contenidos que resultasen novedosos y con un gran impacto al ser transmitidos a los educadores. Entre estos criterios comunes se encontraba la necesidad de buscar contenidos basados en evidencia científica. Uno de los contenidos seleccionados en todos los países fue la evaluación del Potencial de Aprendizaje.

Una vez los contenidos fueron elegidos y elaborados, se comenzó el diseño de los cursos que transmitirían dichas herramientas a los docentes. En la ciudad de Granada, estos cursos se ofertaron a los posibles destinatarios (maestros, orientadores, logopedas, miembros de los equipos directivos, etc.) través del Centro del Profesorado (CEP).

Finalmente, profesionales de 16 escuelas granadinas de Educación Primaria asistieron a la formación del módulo titulado Introducción a la Evaluación del Potencial de Aprendizaje y Educación Cognitiva. Este módulo estuvo estructurado en dos sesiones presenciales con una duración total de 6 horas. A su vez, los profesionales asistentes tuvieron que realizar tareas relacionadas con la práctica del Potencial de Aprendizaje que fueron entregadas y supervisadas a través de una plataforma de aprendizaje virtual (Moodle). El curso fue impartido por una investigadora y docente de la Universidad de Granada cuya línea de investigación está especializada en la metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje. Para controlar el progreso de los asistentes y recopilar información sobre el impacto del curso se administró un cuestionario de evaluación en los momentos previos y posteriores de la realización del mismo. Se trató de un cuestionario semiestructurado de respuestas múltiples y abiertas que proporcionó información cualitativa.

EVIDENCIAS

Los resultados mostraron que los participantes mejoraron sus puntuaciones en el cuestionario posterior al curso, en comparación con el realizado en el punto de partida. Un resultado importante del curso fue que los participantes se dieron cuenta de que su práctica escolar no reflejaba lo que la práctica basada en evidencia demostraba que funcionaba mejor. También informaron que el curso les ayudó a mejorar sus conocimientos sobre los métodos de enseñanza basados en evidencia científica. Los participantes también señalaron la necesidad de que los profesionales de la educación recibiesen más formación en relación a la mejora de los procesos de aprendizaje en las escuelas, así como las estrategias de aprendizaje basadas en evidencia.



Cuando los maestros se convierten en alumnos: formando en evaluación del potencial de aprendizaje

Es interesante observar cómo al comienzo del curso los participantes consideraron que sabían cómo crear un buen clima en el aula en el que “los errores se considerasen fuentes de aprendizaje”. Sin embargo, tras la terminación del curso, los mismos participantes expresaron que sabían menos de lo que ellos pensaban. Este punto fue crucial con respecto al curso al reflejar la necesidad de una formación más específica de cara al futuro. Los contenidos, estrategias y técnicas facilitadas fueron altamente valorados. Los participantes incluso solicitaron más información sobre los mismos. Finalmente, los participantes expresaron que el conocimiento sobre evaluación del Potencial de Aprendizaje podría suponer un gran cambio en sus clases, aunque informaron de que se sentían, en general, inseguros en su aplicación ya que había resultado ser una herramienta muy novedosa (raramente algún participante expresó conocer algo sobre esta metodología) y de difícil aplicación, ya que requería romper con su manera de hacer tradicional.

CONCLUSIONES

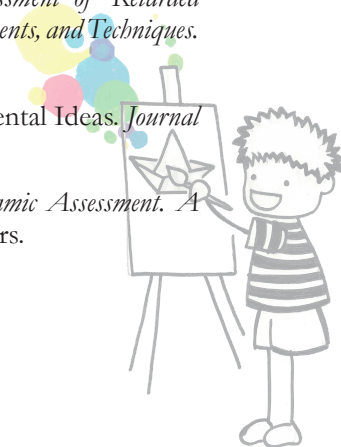
Esta experiencia permite concluir la necesidad de seguir formando a los profesionales de la educación en estrategias basadas en evidencia científica que supongan una baja inversión pero que, por el contra, permitan un gran avance en los procesos de aprendizaje del alumnado. Tras la realización del curso de formación se pudo constatar cómo existe una gran distancia entre la teoría generada en las universidades y la práctica educativa real. Por ello, es necesario seguir trabajando para construir una conciencia sobre la importancia de aplicar técnicas educativas basadas en evidencia.

A su vez, se ha podido comprobar cómo la metodología de evaluación del Potencial de Aprendizaje ha supuesto un conocimiento novedoso y altamente valorado por asistentes al curso, aunque no se mostraron con la autonomía y confianza suficientes como para aplicar dichas técnicas (que por otra parte han demostrado su validez a lo largo de años de investigación) en sus clases.

Todo ello lleva a concluir que sigue siendo necesario invertir en la formación de los educadores para brindarles herramientas válidas que permitan una mejora real en las escuelas y un avance de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M.B. (1979). *Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Haywood, H.C. (2012). Dynamic Assessment: A History of Fundamental Ideas. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11(3), 217-229.
- Lauchan, F. & Carrigan, D. (2013). *Improving Learning through Dynamic Assessment. A Practical Classroom Resource*. London: Jessica Kingsley Publishers.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Vygostky, L.S. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.



DERRIBANDO BARRERAS A TRAVÉS DE LA LENGUA DE SIGNOS

BARBOLLA BAEZ, LIDIA¹, BELLO MOSCOSO, GREGORIO², RAMOS NOBLE, ANA MARÍA³, SÁNCHEZ CABREJA, FERNANDO⁴

Universidad de Cádiz, España

¹lidia.barbollabaez@alum.uca.es,³gregorio.bellomosco@alum.uca.es,

³ana.ramos.noble6@gmail.com,⁴fernando.sanchezca@alum.uca.es

Resumen. En este trabajo presentamos un curso de formación de la Universidad de Cádiz llamado “Fórmate” realizado durante el curso 2017/2018 en la Facultad de Ciencias de la Educación. En dicho curso participan tanto de estudiantes como docentes. Se ha tenido la ocasión de comprender muchos de los mitos y estereotipos sobre la comunidad sorda que nuestra sociedad posee, no son ciertos y muchas veces, nos pueden llevar a errar en los comportamientos con otras personas y crear las propias barreras que se encuentran en la sociedad. Este curso, ha permitido el conocer la comunidad sorda y una pequeña parte de su lengua, la lengua de signos española (en adelante también puede aparecer mencionada como LSE).

Cabe destacar que este curso de formación está íntimamente relacionado con el trabajo que se aborda desde una asignatura de 2º curso del Grado de Educación Infantil; estamos hablando de la asignatura de Atención a la Diversidad en Educación Infantil, donde ha sido desarrollado un proyecto de Aprendizaje y Servicio donde se trabaja esta misma temática.

Palabras clave: Lengua de Signos Española (LSE), comunidad sorda, acogida, curso de formación.





INTRODUCCIÓN

En el presente proyecto, queremos resaltar la importancia que tiene el hecho de que el profesorado sea capaz de comunicarse con todas aquellas personas con las que se pueda encontrar en su entorno, entre ellas las personas sordas. En espacios tanto educativo como fuera de éste pues de esta manera *“El educador ya no sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen”* (Freire 1970, p.72).

Saber lengua de signos equivale a disponer de la llave que da acceso a multitud de tipos de información, ya sean socioculturales, conocimientos científicos, destrezas profesionales. En definitiva, poder acceder al mundo y comunicarse. Del mismo modo, es una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento pues, como nos indica Freire (1970, p.13) *“Para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaura el mundo en que él se humaniza, humanizándolo”*. En consecuencia, la LSE es algo fundamental para todas las personas, más aún para aquellas que presentan algún tipo de déficit, en este caso, nos centraremos en aquellas que tienen algún déficit auditivo y sean signantes pues, de otra manera, no podremos comunicarnos con esas personas. Cómo podemos ver hemos, y como trabajamos desde una perspectiva inclusiva, hemos puesto el énfasis de la cuestión en primera persona y no como problema de la persona sorda ya que en el momento en que cambiemos de mirada y seamos conscientes de que el problema no existe en la persona sino en los espacios y contextos las personas sordas se sentirán empoderadas y juntos seremos capaces de transformar la realidad siguiendo las palabras, una vez más, de Paulo Freire (1970, p.65) *“La solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser seres fuera de y asumir la de seres dentro de. Para los oprimidos la solución no estaría en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”*”.

Ante todo esto, consideramos que el aprendizaje de la lengua de signos debería de ser es una de las principales competencias docentes y deberían de fomentarla desde la etapa de educación infantil. El motivo de esta afirmación es que cuanto antes se empiece a tener un trato con esta competencia, antes se desarrollarán y, en el que caso de que existiera algún tipo de problema en su adquisición, tratarlo con la mayor anticipación posible para obtener mejores resultados. Con ello conseguiremos eso que nos comenta Tonucci (1997, p.39) al decir *“El problema no es individual y personal, sino social y político. Es la solución que pretende que la tendencia cambie, que la ciudad cambie; que no quiere volver atrás, pero que quiere ir adelante de un modo diferente, nuevo, adecuado a la complejidad y a la riqueza del mundo de hoy, pero sin renunciar a lo social, a la solidaridad, a la felicidad”*

Sin embargo, estos no son los únicos argumentos que tenemos para considerar que es fundamental que el profesorado, presente y futuro, se forme y aprenda lengua de signos. Consideramos que esto es rico a tres niveles: a nivel cultural, a nivel de derechos y a nivel transformacional.



Desde la perspectiva del nivel cultural vemos cómo, en sí mismo, el hecho de que el profesorado sepa lengua de signos es una medida más dentro de esas tres dimensiones que nos comentan Booth y Ainscow (2002) en su *Index for Inclusion*; a saber cultura, políticas y prácticas inclusivas. En concreto vemos como guarda relación con la cultura inclusiva pues su objetivo es crear una comunidad acogedora donde todas las personas tengan cabida y se convive desde esa diversidad. Por ello, como podemos imaginar, es fundamental que eliminemos las barreras que impidan esa convivencia y, así, poder dar la bienvenida y construir una verdadera comunidad. Con relación a nuestro tema en concreto, al aprender LSE el profesorado tiene más herramientas para poder acoger en sus aulas a más estudiantes y no sólo poder comunicarse con ellos a nivel individual, sino crear un ambiente y compartir esos conocimientos para que todas las personas que se nutren del día a día del aula (familias, alumnado, profesorado, personal del centro,...) puedan participar en igualdad de oportunidades.

Por su parte, y desde el plano de los derechos, vemos como el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad nos dice que:

“Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: (...) b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.”

Con esto vemos que no sólo es un beneficio para toda la comunidad educativa el hecho de aprender y nutrirnos del aprendizaje de la LSE sino que, además, supone un derecho que tienen las personas signantas para poder comunicarse y construir su propia identidad por lo que debería ser un requisito, no sólo del profesorado especialista, sino del profesorado en general e incluso de la sociedad en sentido amplio.

Finalmente, y desde la perspectiva transformacional, vemos como en reclamo de aprender lengua de signos comienza a ser una petición explícita en diversos espacios, ya sea por experiencias previas con personas sordas o por inquietudes personales. Se pone de relieve la necesidad de cambiar las realidades y transformarlas para conseguir esos espacios más acogedores que comentábamos con anterioridad. En este caso en concreto vemos como el propio alumnado de la Universidad de Cádiz (UCA) alza la voz y demanda esa formación tanto desde la mirada de la propia persona sorda como por parte de los compañeros y compañeras que conviven con esas personas diariamente y ven dificultades para relacionarse.

Como podemos comprobar es mucho lo que podemos reflexionar entorno a la necesidad de formarnos en LSE y, en definitiva, todo ello responde a la gran cuestión que nos plantean Caride, Vila y Martín (2017) y es “*Si la educación vela por la promoción de*





los Derechos Humanos, la libertad y la “comprensión, tolerancia y amistad” entre los pueblos, cabe preguntarse ¿cómo será posible cumplir estos deseos sin la promoción de una educación para todos, con todos y para cada uno, en suma una Educación Inclusiva?”

OBJETIVOS

Como objetivos de este proyecto, podemos destacar:

- Conocer la comunidad sorda.
- Desmontar mitos sobre la comunidad sorda.
- Derribar barreras a la comunicación y a la participación.
- Aproximarse e iniciarse en la LSE.
- Crear una comunidad acogedora.
- Dar la bienvenida a todas las personas, independientemente de que sean oyentes o sordas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El curso Fórmate nace de esa inquietud manifestada por el alumnado de la Universidad de Cádiz entorno a la formación en LSE para poder potenciar las relaciones en el aula entre personas oyentes y sordas y viene respaldada por la preocupación docente en el mismo sentido. Por ello, desde la Unidad de Innovación Docente de la UCA se pueden solicitar diferentes cursos de formación para el profesorado. En esta ocasión en concreto se ha diseñado un curso de formación en el que participa no sólo el profesorado de la universidad sino también el alumnado colaborador y una estudiante de doctorado.

El curso Fórmate de Lengua de Signo ha consistido en un primer acercamiento y toma de contacto con la comunidad sorda para el aprendizaje de su lengua y, en cierta medida, de su cultura. Éste curso es rico no sólo por lo comentado anteriormente, sino que además ha sido impartido por una antigua alumna de la Diplomatura en Magisterio de Audición y Lenguaje de la UCA que continuó su formación y se especializó y, actualmente, es intérprete de LSE. En este curso, alumnado y profesorado han participado desde una horizontalidad absoluta, lo cual ha sido una experiencia innovadora y diferente a lo que habitualmente se vive en las universidades puesto que no es usual ver como el profesorado participa en diferentes espacios como alumnado junto con sus estudiantes sin que esto suponga un hándicap.



Gracias a esta formación se nos ha permitido desmontar mitos y derribar barreras y, a su vez conocer más la comunidad sorda y sentirnos parte de ella. En este sentido hemos aprendido que la denominación correcta para personas con pérdida auditiva, que es persona sorda o sordo. Además hemos podido comprobar que es erróneo llamará lenguaje, su nomenclatura correcta es Lengua de Signos, puesto que es una lengua más. Finalmente, nos parece importante destacar que la LSE no es universal, sino que cada país tiene sus propias variantes dentro de esta lengua e incluso existen diferentes lenguas dentro de cada país y dialectos.

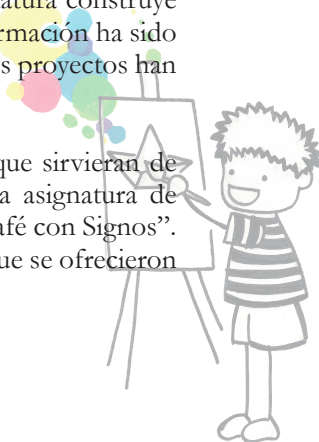
Una vez construidos estos conocimientos, procedimos a aprender la base de la estructura gramatical de esta lengua. A diferencia de cómo se suele pensar, la LSE tiene una estructura diferente al castellano, puesto que no se deletrea letra a letra las palabras, ni cada palabra dicha en la lengua oral tiene su signo, sino que su gramática cambia muchas veces tanto el orden como la interpretación. Esto precisamente es lo que hace que la LSE sea considerada una lengua en sí misma. Hemos aprendido a presentarnos, dar información personal, vocabulario relacionado con la educación y la inclusión,... En definitiva una pequeña aproximación a la lengua de signos para despertar el interés, poder continuar caminando y, lo que a nuestro parecer es más importante, poder comunicarnos con personas sordas aunque sea de una forma muy básica en vez de entrar en bloqueo y no saber reaccionar.

Por último, nos gustaría resaltar una vez más la forma en la que hemos aprendido tanto alumnado como profesorado. Ambos hemos tenido el mismo rol en el curso de formación, lo que supone una diferencia abismal a lo que estamos acostumbrados y acostumbradas de nuestro día a día en las propias asignaturas de la carrera. Sin embargo esto no ha supuesto un impedimento en ningún momento, sino que nos ha permitido conocernos mejor como personas, más allá de los roles que habitualmente podamos tener, compartir experiencias y vivencias como iguales, sin que se impongan unas voces a otras,... Por lo tanto cuando hablamos de horizontalidad, nos referimos precisamente a todo lo que hemos mencionado anteriormente, siendo alumnado y profesorado una misma unidad en esta construcción de aprendizaje.

EVIDENCIAS

De igual manera, es necesario destacar que este curso de formación está vinculado a la asignatura de Atención a la Diversidad en Educación Infantil que se desarrolla en el 2º curso del Grado de Educación Infantil. Dicha asignatura construye cada año un proyecto de Aprendizaje y Servicio y, en esta ocasión, la formación ha sido clave para la realización del ApS “Café con Signos”. Vemos como ambos proyectos han tenido nexos de unión que son los que evidenciamos a continuación:

- Como primera iniciativa se grabaron varios videos para que sirvieran de refuerzo y afianzamiento de los signos aprendidos en la asignatura de Atención a la Diversidad en Educación Infantil para el “Café con Signos”. En la grabación de estos vídeos participaron estudiantes que se ofrecieron





Liderando investigación y prácticas inclusivas

voluntarios y voluntarias, el propio grupo de alumnado y profesorado del curso *Fórmate en Lengua de Signos* y la profesora del curso; en ellos se mostraban en Lengua de Signos alimentos, bebidas, saludos, preguntas importantes, etc. todos ellos necesarios para poder participar en el “Café con signos”. Estos videos se subieron a la plataforma virtual de la UCA y también diferentes redes sociales para dar una mayor difusión.



Imagen 1. Collage fotográfico algunos de los vídeos para el “Café con signos”. Fuente: Cuenta de Youtube “Café con Signos en la UCA”

- Otra iniciativa propuesta que se ha llevado a cabo para continuar la difusión por las redes sociales, ha sido la realización de una cuenta atrás que hacía referencia a los días que quedaban para la celebración del ApS. En dicha iniciativa se han involucrado todo tipo de profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación, como personal de conserjería, cafetería, copistería profesorado, equipo decanal, alumnado, coordinación del grado,...



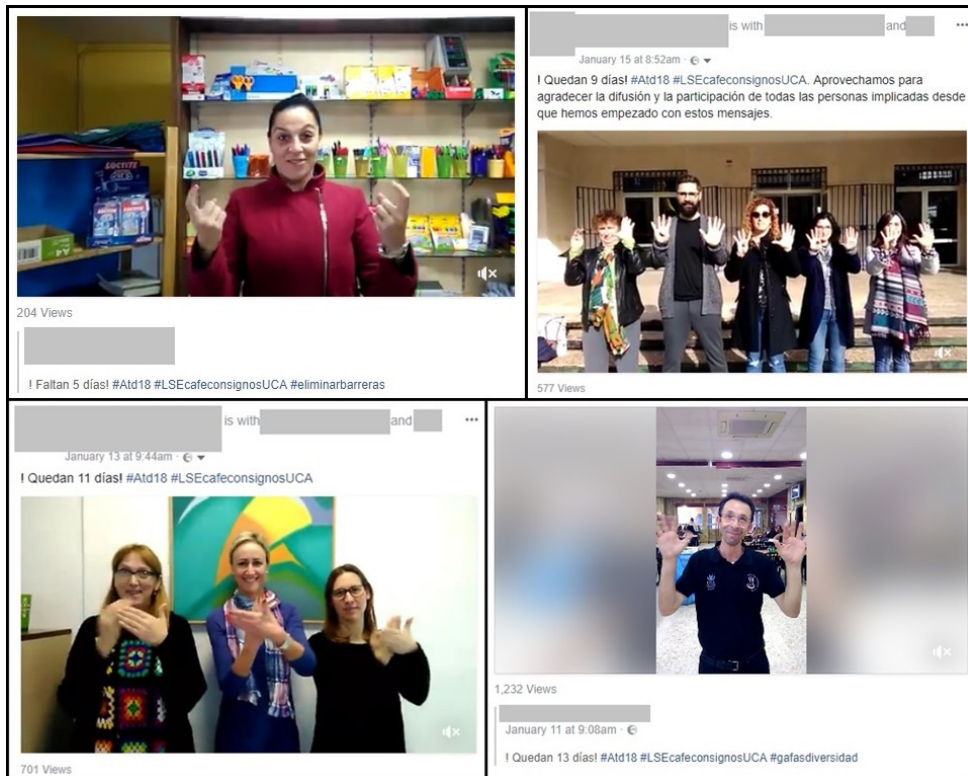


Imagen 2. Collage fotográfico algunos de los vídeos para la cuenta atrás del “Café con signos” en la UCA. Fuente: Difusión en Facebook

- También destacar la realización de una cadena de videos, en la cual la persona que lo realice debe presentarse mediante la LSE presentándose y hacer mención a otras personas para que esta cadena continúe ampliándose satisfactoriamente. Este movimiento se ha llevado a cabo en la plataforma Facebook, lo que ha permitido llegar a un mayor número de personas que desconocían esta lengua. Cabe destacar que esta cadena no se mueve únicamente entre las personas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, sino que actualmente encontramos como antiguo alumnado, alumnado de otras carreras como Ciencias Ambientales, Turismo, Farmacia y Enfermería entre otras, participantes del grupo Diverze, la Asociación EQUA de Cádiz, Asociaciones de personas sordas,...





Liderando investigación y prácticas inclusivas



Imagen 3. Collage fotográfico algunos de los vídeos de la cadena de difusión. Fuente: Difusión en Facebook

Por su parte, no podemos finalizar este apartado sin dejar reflejado como ha sido nuestro día a día en ese curso de formación que ha resultado tan enriquecedor para todas las personas que han participado.



Imagen 4. Collage fotográfico algunas sesiones del curso Fórmate de Lengua de Signos.

CONCLUSIONES

Gracias al curso Fórmate de Lengua de Signos, no solo hemos aprendido dicha lengua, sino que hemos podido comprender la importancia de que esta esté presente en las competencias docentes y puedan acercarla al alumnado desde la etapa de infantil. Nos sentimos más concienciados sobre la realidad de este tema, de modo que en nuestra futura labor docente no pasará desapercibida la inclusión y el acercamiento a la comunidad sorda.

De igual manera, participar en este curso nos ha permitido transformar nuestra mirada y detectar barreras a la participación donde antes no las veíamos. Ahora somos muchos más conscientes de la realidad que nos rodea y aspectos que antes pasaban desapercibidas por el desconocimiento ahora las identificamos con facilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion*. Bristol: Center of Studies on Inclusive Education.

Caride Gómez, J. A., Vila Merino, E. S. y Martín Solbe, V. M. (2017) *Del Derecho a la Educación a la Educación como Derecho*. Granada: Editorial GEU

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

Tonucci, F. (1997) *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graò.



DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS COMO SUJETOS CON DÉFICIT VISUAL Y AUDITIVO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS

DOMÍNGUEZ OLLER, JUANA CELIA¹, MANZANO LEÓN, ANA²

Universidad de Almería, España
jdo357@ual.es, ²manzleon@gmail.com

Resumen. Durante un periodo establecido, se han llevado a cabo una serie de prácticas educativas desarrolladas entre compañeros. Con éstas se intenta poner de manifiesto las distintas vivencias que pueden experimentar las personas con déficit visual y auditivo. Para empezar, a modo de introducción, en el marco teórico se expondrá una aclaración conceptual de los términos: déficit auditivo y déficit visual. En segundo lugar, se procederá a la explicación detallada de las experiencias, en las cuales predominan las sensaciones y los sentimientos. Entre ellas se encuentran las siguientes: experiencia como traductor u oyente, como sujeto con déficit auditivo, como sujeto con déficit visual – lazarillo, trastorno de campo visual y reconocimiento háptico. Para finalizar, se expondrán los aspectos deducidos de la praxis desarrollada.

Palabras clave: déficit visual, déficit auditivo, educación, experiencias.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Para comenzar, se hace necesaria la realización de una aclaración conceptual de los términos que nos disponemos a abarcar:

Al igual que afirma (Peláez Rivera, 2016), el déficit visual implica la pérdida total o parcial de vista, lo que supone un suceso que conlleva una serie de repercusiones de importancia en la vida de las personas que la padecen y en las de su entorno próximo. La principal es el impacto emocional y el sufrimiento que acarrea, pero, además, hay un efecto limitador que dificulta la vida de la persona en cualquiera de sus ámbitos: desde el inmediato, el domicilio, hasta los más lejanos, la escuela, el trabajo, el municipio. Las actividades y responsabilidades que se desarrollaban de forma casi automática cambian, convirtiéndose, en ocasiones, en dificultades que pueden provocar miedos, ansiedad o manifestaciones depresivas (Cañizares, 2015).

Cuando hablamos de déficit visual, debemos de prestar atención a lo señalado por Lucas Pérez & Martínez Martínez (2017):

Se debe tener en cuenta la relación existente entre funcionamiento visual, y cognición y es por ello por lo que, quienes trabajan con sujetos con baja visión, deben ser conscientes que estos no pueden funcionar visualmente más allá de su nivel de desarrollo perceptivo y cognitivo. Por ello, cualquier interpretación del funcionamiento visual debe tener en cuenta el nivel cognitivo del sujeto.

En cuanto al déficit auditivo, podemos definirlo como aquel sujeto que tienen una audición deficiente que afecta a ambos oídos, es decir padecen pérdidas auditivas bilaterales. Las pérdidas unilaterales (un solo oído) permiten una audición normal, no presentando necesariamente alteraciones en el lenguaje. La disfunción más significativa que presentan las pérdidas unilaterales es la dificultad para localizar la fuente sonora. (González Martínez, López López, Morales Molinero, & Hernández Fernández, 2011).

De acuerdo con esto, es importante destacar algunas de las necesidades a nivel individual de este déficit (García Perales & Herrero Priego, s. f.):

- Necesidad de adquirir tempranamente un código de comunicación (oral o signado) que le permita desarrollar su capacidad comunicativa y cognitiva, así como su socialización familiar y escolar.
- Necesidad de acceder a la comprensión y expresión escrita, como medio de información y aprendizaje autónomo.
- Necesidad de estimular y desarrollar su capacidad auditiva, aprovechando su audición residual, mediante la utilización de prótesis o ayudas técnicas.



OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en esta propuesta son:

- Dar a conocer experiencias como sujetos con déficit visual y déficit auditivo
- Ofrecer una visión global de las sensaciones que se pueden experimentar con ambos déficits.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

A continuación, exponemos experiencias que se han realizado a modo de práctica educativa en el aula.

Experiencia como traductor u oyente

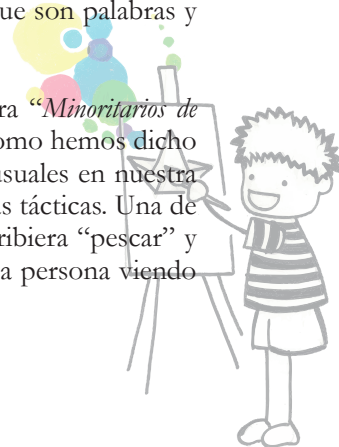
Al expresar nuestra experiencia como traductores de un sujeto con déficit auditivo, podemos decir que nos ha servido para experimentar en nosotros mismos la dificultad de esta tarea si no conoces una lengua de signos con la que poder comunicarte con dicha persona que posee el déficit, ya que a la hora de tener que explicar algunos dibujos no sabíamos cómo transmitirlos con gestos, movimientos e interpretaciones para que acertara la palabra y dibujase su representación gráfica.

A pesar de todo, esta parte de interpretar los dibujos gráficos nos ha resultado muchísimo más fácil que la interpretación de las frases, debido a que eran objetos de sencilla comprensión y sin ninguna dificultad para entender el mensaje.

Mientras realizábamos la práctica como traductores, intentábamos transmitir lo mejor que podíamos los mensajes escritos en la pizarra, pero en algunas ocasiones, como por ejemplo en el caso de las frases, nos era imposible trasladar el mensaje escrito en representación corporal o manual, ya que algunas palabras eran demasiado técnicas y poco frecuentes en el lenguaje cotidiano que empleamos, así como la dificultad que presentaba su sintaxis.

Podemos decir que la primera frase, la cual era “¿nos vamos luego a dar un paseo?”, nos resultó muy fácil de expresarla con signos y gestos ya que son palabras y movimientos que realizamos habitualmente en nuestra vida diaria.

No podemos decir lo mismo de la segunda frase, la cual era “*Minoritarios de Pescanova piden 6 años de prisión para el consejo de administración*”, ya que, como hemos dicho anteriormente, está constituida por términos y vocablos muy poco usuales en nuestra habla común. Para transmitirle la palabra “Pescanova”, utilizamos varias tácticas. Una de ellas era representar a una persona pescando en el mar para que escribiera “pescar” y la otra era intentar que adivinara el canal “nova” representando a una persona viendo





Liderando investigación y prácticas inclusivas

la televisión y haciendo *zapping*. La otra táctica fue representar a una persona comiendo pescado y que ese alimento lo anunciaban en televisión, la primera forma fue la que nos sirvió para que adivinara esta palabra.

Al igual que la forma que utilizamos para expresarle esta palabra, lo mismo hicimos con las demás hasta que la alumna con déficit lo adivinara. En definitiva, como manera para que descifrara las palabras utilizaba en todos los casos las similitudes con otras palabras diciéndole después que quitara las letras que sobraban en esa palabra para que se quedara la palabra correcta.

De esta experiencia hemos aprendido mucho y nos ha hecho ver lo que se puede llegar a sentir al no poder comunicarte verbalmente y solo poder hacerlo mediante gestos. En algunos momentos no podíamos resistirnos a expresarlo con el lenguaje oral.

Por último, hemos de decir que en muchas ocasiones nos sentíamos impotentes de poder solo comunicarnos con gestos, movimientos manuales y corporales, pero más aún cuando la alumna con déficit no conseguía entender lo que le queríamos decir.

Experiencia como sujeto con déficit auditivo

Al hablar de nuestra experiencia como sujetos con déficit auditivo, consideramos que es muy importante que la persona que posea una discapacidad de este tipo disponga de un traductor que sepa, o al menos tenga algunas nociones de la representación gestual de las palabras, ya que, si no, a la hora de querer entender lo que quiere decir, se producirán muchas confusiones con la gran variedad de palabras similares que tienen distinto significado unas de otras.

Nuestra traductora supo en todo momento como transmitirnos los mensajes para que nosotros los pudiéramos representar en el papel, al igual que aparecían dibujados en la pizarra. Nosotros intentábamos dibujar exactamente lo que nos transmitían, pero algunas veces, debido a la similitud de los movimientos con los que se tenían que representar, nos confundíamos y dibujábamos algo que no era lo correcto. Cuando esto sucedía, la traductora nos corregía y volvía a transmitirnos el mensaje hasta que lo acertáramos

Valoramos muy positivamente la paciencia y tranquilidad que deben tener las personas encargadas de traducir, ya que a menudo no se sabe cómo actuar para representar algunas palabras u objetos y más difícil aún para que te entienda la otra persona.

Mientras realizábamos la práctica, podíamos experimentar la sensación de no poder escuchar nada para poder comunicarte y no poder entender lo que te estaban diciendo por el grado de dificultad que componía algunas palabras de las frases.



La parte de los dibujos la representamos sin ningún problema y nos resultó muy fácil de realizarla. Pero en el momento que tuvimos que plasmar las frases puestas en la pizarra no sucedió lo mismo. La primera frase, la cual era “¿nos vamos luego al cine?”, si la desciframos bien, pero la segunda no pudimos conseguir acertarla debido a la complejidad de los vocablos y a su sintaxis, como hemos mencionado con anterioridad, a la hora de representar gestualmente la frase que le correspondía a nuestra compañera con déficit.

Experiencia como sujeto con déficit visual - lazarillo

Sobre la experiencia como sujetos con déficit visual, podemos decir que nos ha servido para valorar la capacidad visual que poseemos, ya que en ese momento nos dimos cuenta de que no podíamos realizar tareas con la misma autonomía, de cara a los espacios públicos y a la sociedad.

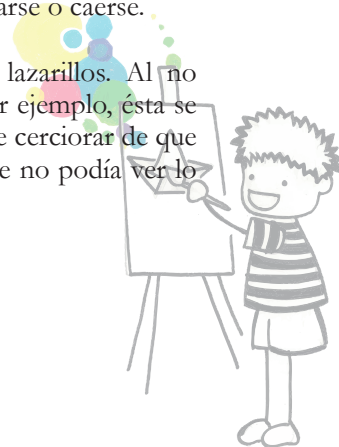
Mientras íbamos con nuestro lazarillo haciendo el recorrido propuesto por ambos, nos sentíamos protegidos y muy seguros con él, ya que nos avisaba con bastante antelación de todas las barreras arquitectónicas y obstáculos que había en el trayecto y segundos antes de llegar a las mismas. Del mismo modo, cuando las atravesábamos nos informaba de forma muy precisa y adecuada como debíamos de hacerlo para no chocarnos, tropezar o caernos.

En los momentos que estábamos en espacios de grandes dimensiones nos soltaba andábamos con más autonomía, y caminábamos solos sin la ayuda de nadie para guiarnos (él nos avisaba si nos encontrábamos con algún elemento en nuestro camino en algún momento). Pensamos que este aspecto tuvo que ver mucho con la confianza que teníamos depositada en nuestro lazarillo.

Esta experiencia nos ha servido para darnos cuenta de estos pequeños detalles que, aunque los vivamos todos los días, no los sabemos apreciar, ya que al tener capacidad visual no la utilizamos como la única forma para guiarnos.

Al hablar sobre nuestra experiencia como lazarillos, tenemos que hacer hincapié en la gran atención que debíamos de tener con todo nuestro alrededor, ya que no solo teníamos que tener cuidado de ver por dónde íbamos, sino que también debía tenerlo con mis compañeros. No solo era protegerlos, sino que teníamos que orientarlos en todo momento y decirles cómo debían de desplazarse para no tropezarse o caerse.

En algunas ocasiones pudimos notar la dificultad de ser lazarillos. Al no informar a nuestra compañera de que íbamos a subir una rampa, por ejemplo, ésta se detuvo al notar que la superficie del terreno se elevaba. Ahí nos puede cerciorar de que nos debemos de poner siempre en el lugar de la otra persona, ya que no podía ver lo que le rodeaba.





Trastorno de campo visual

Al realizar la experiencia de trastorno de campo visual pudimos notar la dificultad que puede llegar a existir para realizar las tareas de la vida cotidiana, ya que no disponía del mismo campo visual que tenemos con normalidad. Mientras la realizaba, mis compañeros y yo hablábamos, y cuando quería mirar algo teníamos que hacer un esfuerzo mayor para poder verlo o simplemente ponernos frente al elemento.

Bajo nuestro punto de vista, a la hora de desplazarnos por los espacios públicos, nos sentíamos con menor autonomía de la normal, debido a que no disponíamos de todo el campo visual necesario para apreciar de forma clara lo que nos rodeaba (objetos, personas, obstáculos, etc.)

Por otro lado, debíamos poner mayor atención donde caminábamos y de la manera que lo hacíamos, puesto que para girar a la derecha o a la izquierda teníamos que posicionarnos frente a ese lugar para no chocarnos y así poder seguir el camino correctamente.

Reconocimiento háptico

Para comenzar, diremos que esta parte de la experiencia nos resultó muy divertida e interesante, debido a que debíamos de utilizar todos nuestros sentidos, excepto la vista, para reconocer los cinco objetos que nuestros compañeros habían seleccionado con el fin de que nosotros los adivináramos.

Durante su realización, nos sentíamos muy indecisos al escoger la respuesta correcta de cada objeto, ya que la forma y la textura de cada uno de ellos se asemejaba a diversos elementos. Para reconocerlos, primeramente, los manipulábamos con la yema de los dedos y una vez hecho esto, lo hacía con las palmas y los dedos de las dos manos. Esta forma de reconocimiento nos ofrecía, en primer lugar, una perspectiva más detallada del objeto, y posteriormente, una más global, la cual nos ayudaba a decidirnos sobre una respuesta u otra.

En el proceso de reconocimiento háptico de los materiales, nos resultó fácil averiguar las formas que los componían, del mismo modo nos sucedió con sus texturas. En nuestra opinión, nos reconocíamos con bastante seguridad mientras los averiguábamos, pero solo podíamos reconocerlos a través del tacto, debido a que no poseían ni olor ni sonido. Este aspecto nos aumentó la dificultad de la tarea puesto que solo disponía de un sentido para acertar el nombre correcto del objeto.

CONCLUSIONES

La realización de estas experiencias nos ha llevado a conocer más acerca de estos déficits, las sensaciones que pueden sentir estas personas al vivirlo por nosotros mismos, la importancia de disponer un traductor cualificado que te traduzca el lenguaje



escrito o gráfico, y, en definitiva, las necesidades que puede precisar un niño con déficit auditivo en el aula. Pensamos que nos ha ayudado a tener una visión más abierta sobre las personas que padecen esta discapacidad y a saber cómo tratar con ellas, además de servirnos para nuestra formación profesional como docente que pueden tener presente en su aula un alumno/a con estas características.

Además, hemos de decir que realizar el papel de lazarillos nos ha hecho saber la gran alerta que debemos de poner a todo nuestro alrededor para generar una protección de calidad a la persona con discapacidad visual, debido a que es primordial saber desempeñar este oficio para que la persona deposite sobre nosotros toda su confianza, la cual es tan importante para que ésta se sienta segura al realizar las tareas cotidianas y su vida diaria.

A modo de conclusión, podemos decir que haber llevado a la práctica el tema de la discapacidad visual desde estas diferentes perspectivas (experiencia ciego-lazarillo, trastorno de campo visual y reconocimiento háptico), nos ha ayudado a conocer y saber cómo se sienten las personas con dicha discapacidad, además de las diferentes sensaciones que pueden llegar a experimentar con su medio, cómo desenvolverse autónomamente en espacios públicos y cómo reconocer objetos y personas de su entorno por la voz y por el reconocimiento táctil. Todo ello lo hemos podido vivir personalmente y pensamos que nos ha beneficiado al aprender sobre cómo tratar con personas con discapacidad visual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañizares, G. (2015). *Alumnos con déficit auditivo un nuevo método de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- García Perales, F. J., & Herrero Priego, J. (s. f.). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e innovación Educativa.
- González Martínez, E. M., López López, G., Morales Molinero, M., & Hernández Fernández, A. (2011). Organización de la respuesta educativa para un niño saharauí con déficit auditivo. En *Atención educativa al alumnado con deficiencia auditiva* (pp. 141-146). Grupo Editorial Universitario.
- Lucas Pérez, Á. F., & Martínez Martínez, M. C. (2017). MARLU: un programa para alumnos con déficit visual de 0 a 6 años. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 70.
- Peláez Rivera, E. (2016). Mindfulness y déficit visual evaluación de un programa de mindfulness para personas con grave discapacidad visual. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (69), 2.



EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTRATEGIAS DOCENTES EN CENTROS EDUCATIVOS DE MÉXICO

RAMOS ESTRADA, DORA YOLANDA¹, MURILLO PARRA, LUISA DOLORES², SOTELO
CASTILLO, MIRSHA ALICIA³, ECHEVERRÍA CASTRO, SONIA BEATRIZ⁴

Instituto Tecnológico de Sonora, México
¹dramos@itson.edu.mx, ²luisadmp@hotmail.com,
³mirsha.sotelo@itson.edu.mx, ⁴soniae@itson.edu.mx

Resumen. El objetivo del presente trabajo fue identificar las estrategias utilizadas por profesores en el contexto de la educación inclusiva en diferentes centros educativos. Se utilizó el cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje de Mitchell (2014), traducido y adaptado por Fletcher, García y Romero en 2015. En los resultados obtenidos se encontró que los profesores de USAER consideran que su institución se encuentra comprometida con la filosofía de la educación inclusiva. Dentro de las estrategias utilizadas se encontró la motivación a los estudiantes para el logro de las metas, las estrategias de tipo cognitivo para la realización de las tareas, el desarrollo de las habilidades sociales así como adaptaciones curriculares del programa de estudio.

Palabras clave: educación inclusiva, profesores, estrategias docentes.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En la actualidad uno de los temas educativos es el brindar una educación de calidad para todos, con igualdad de oportunidades. En el sistema educativo mexicano se brindan servicios a diferentes niveles educativos dentro de los que se encuentran el nivel básico, nivel medio-superior y el nivel superior. Dentro del nivel básico se encuentran los estudios de educación básica en preescolar, educación primaria y secundaria.

Una modalidad del sistema educativo es la educación especial en la cual se ofrecen servicios de educación básica en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En los CAM se ofrece educación básica para alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el cual se utilizan las adaptaciones pertinentes a los planes y programas de estudio. En USAER se proporcionan servicios de apoyo a la educación regular mediante la orientación al personal docente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002).

En el nuevo modelo educativo publicado en el 2017 en México se menciona como objetivo la búsqueda de la calidad educativa y se menciona dentro de sus ejes la inclusión y equidad en el cual se consideran como principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema para una educación integral de calidad (SEP, 2017).

Con respecto a la inclusión existen diversas aportaciones que contribuyen en el tema Mitchell en el 2015 menciona acerca de educación inclusiva como un concepto multidimensional dentro del cual se pueden encontrar los siguientes aspectos: visión de compromiso, acceso a las aulas de aprendizaje, evaluación del curriculum, estrategias de enseñanza, entre otras.

En el 2014, Mitchell menciona 27 estrategias mismas que se encuentran organizadas en grupos. En el primer grupo se ubican las estrategias relacionadas con el contexto de aprendizaje, en el segundo grupo las estrategias cognitivas, en el tercer grupo las estrategias conductuales y en el cuarto grupo las estrategias de evaluación formativa y de retroalimentación, apoyo en tecnología y oportunidades para el aprendizaje.

Por lo anterior, surge el interés por conocer las estrategias que utilizan los profesores en diferentes centros educativos en el contexto de la educación inclusiva, por el papel esencial que tienen estos actores en el proceso educativo.

OBJETIVO

Identificar las estrategias utilizadas por profesores en diferentes centros educativos en el contexto de la educación inclusiva.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Participantes

En el estudio participaron 210 profesores de diferentes niveles e instituciones públicas y privadas de Sonora, México. El 22% enseña en nivel preescolar, el 61% en primaria, el 7% en secundaria, el 1% en media superior y el 1% en nivel superior. La mayoría de los profesores trabajan en escuelas regulares (66%), el 9% en Centros de Atención Múltiple (CAM), el 7% en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el 17% no especificaron. El 36% pertenece a escuela pública estatal, el 31% escuela pública federal, el 28% privada y el 1% a escuela pública municipal. Respecto a la escolaridad, el 51% de los profesores tiene licenciatura, 31% cuenta con maestría, 11% normal básica sin licenciatura, 1% con doctorado, .5% menciona tener especialidad y el 6% no especificó. En cuanto a la experiencia docente, la media de los profesores fue de 11 años ($DS=7.95$). La selección de las escuelas y los participantes se llevó a cabo de manera intencional.

Instrumento

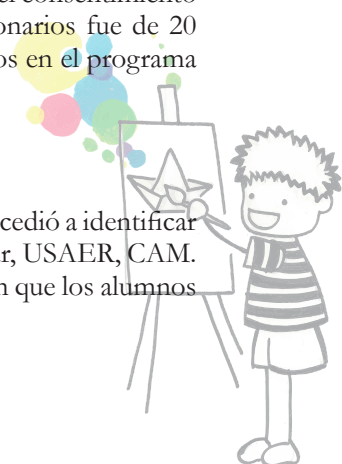
Se utilizó el Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje: Cuestionario para el profesor (Mitchell, 2014), traducido y adaptado por Fletcher, García y Romero en 2015. El cuestionario cuenta al inicio con siete preguntas de opción múltiple en las cuales se solicitan datos sociodemográficos, seguido de 34 reactivos de escala Likert con 4 opciones de respuesta: muy a menudo/muchas veces; a menudo; de vez en cuando/pocas veces; rara vez/nunca. En un estudio previo, los reactivos se agruparon en cinco subescalas: 1) contexto de aprendizaje; 2) estrategias de enseñanza; 3) estrategias del comportamiento; 4) estrategias de cooperación interinstitucional; 5) recursos para el aprendizaje. Para la muestra participante, el cuestionario obtuvo un índice de alpha de Cronbach de .97, lo que indica una confiabilidad aceptada.

Procedimiento

Primeramente se solicitó autorización en las instituciones educativas mencionando los objetivos y la metodología a seguir. Seguido, se invitó a los profesores su colaboración para responder el cuestionario. Antes de la aplicación, se les comentó a los docentes sobre la confidencialidad de la información y se optó por el consentimiento informado de manera verbal. El tiempo de aplicación de los cuestionarios fue de 20 minutos. Posteriormente se procedió a la captura y análisis de los datos en el programa SPSS versión 21.

EVIDENCIAS

Con la finalidad de responder al objetivo de este estudio se procedió a identificar y comparar las medias obtenidas de los profesores de educación regular, USAER, CAM. En la primera subescala *contexto de aprendizaje*, los profesores consideran que los alumnos

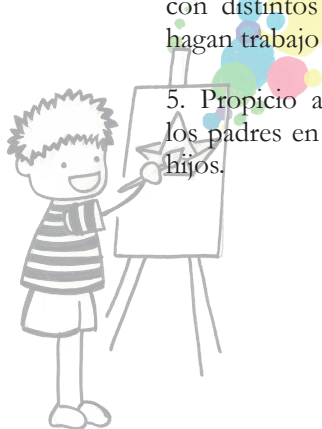




Liderando investigación y prácticas inclusivas

con necesidades educativas especiales de la comunidad a la que pertenece su escuela asisten a ella y están en grupos apropiados para su edad ($M=2.89$), además consideran que las características físicas de sus salones son óptimas para el aprendizaje ($M=2.84$). Los profesores que mencionaron realizar más estrategias respecto a esta subescala son los de USAER con una media de 3.11 (ver tabla 1).

Estrategias	Edu- cación regular	USAER	CAM	Total
24. Trato de crear un ambiente en el aula que sea seguro, predecible y motivador.	2.73	3.05	2.67	2.81
26. Las autoridades de mi escuela están comprometidas con la filosofía de la educación inclusiva y están dispuestas a implementarla.	2.64	3.21	2.60	2.81
29. Adapto los métodos de evaluación para ajustarlos a las necesidades de todos mis alumnos.	2.71	3.05	2.60	2.78
30. Mi escuela reconoce el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a ser educados en los salones regulares y a recibir los apoyos y recursos que requieren para su desarrollo.	2.71	3.11	2.40	2.74
22. Mi escuela tiene un fuerte compromiso con la aceptación y aprecian de la diversidad, es sensible a las cuestiones culturales, y establece estándares altos, pero realistas.	2.47	3.11	2.33	2.63
27. Los alumnos con necesidades educativas especiales que viven en la comunidad a la que pertenece mi escuela asisten a esta escuela y están en los grupos apropiados para su edad.	2.71	3.16	2.80	2.89
1. Para enseñar al grupo combinado a los niños con distintos niveles de habilidad para que hagan trabajo colaborativo.	2.72	3.11	2.47	2.76
5. Propicio activamente la participación de los padres en el desarrollo académico de sus hijos.	2.61	3.16	2.60	2.79

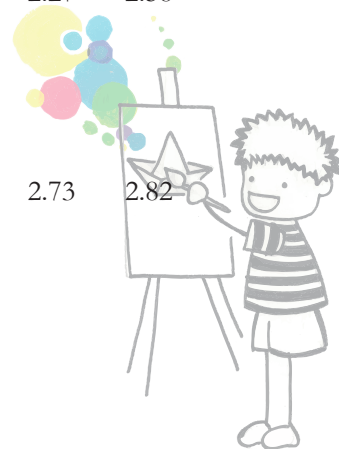


4. Coopero de forma activa con otros profesionales y para-profesionales (ej. auxiliares).	2.65	3.16	2.60	2.80
19. Las características físicas de mi salón (por ejemplo, la iluminación, la ventilación, el sonido) son óptimas para el aprendizaje.	2.94	3.11	2.47	2.84
2. Uso la tutoría entre pares (compañeros de clase).	2.62	3.00	2.07	2.56
Total	2.68	3.11	2.50	2.76

Tabla 1. Medias de la subescala contexto de aprendizaje

Las *estrategias de enseñanza* que los profesores mencionaron utilizar más fueron las estrategias cognitivas ($M=2.82$) y la ayuda para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos mediante predicción, cuestionamiento y resumen de textos ($M=2.75$). Los profesores de USAER reportan realizar más estrategias de enseñanza en el aula ($M=2.92$) (ver tabla 2).

Estrategias	Educa- ción re- gular	USAER	CAM	Total
25. Animo a mis alumnos a establecer sus propias metas y evaluar continuamente su progreso para alcanzarlas.	2.70	3.11	2.40	2.73
7. De manera cotidiana, ayudo a mis alumnos a definir sus propias metas, a monitorear su comportamiento, a elaborar planes de acción personal, a auto-evaluar su progreso respecto del logro de sus objetivos, y a ajustar sus metas y sus planes de acción.	2.58	2.89	2.27	2.58
6. Les enseño explícitamente a mis alumnos estrategias cognitivas. Ej: las estrategias de solución en problemas.	2.73	3.00	2.73	2.82



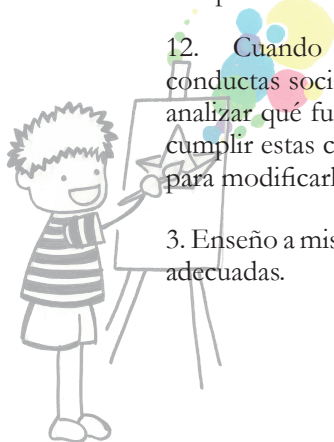


10. Les ayudo a mis alumnos a mejorar su comprensión lectora mediante la predicción, el cuestionamiento, y el resumen de textos.	2.71	2.89	2.67	2.75
9. En mis clases, yo regularmente reviso y practico las principales ideas de las lecciones anteriores.	2.65	2.89	2.53	2.69
14. Utilizo estrategias de enseñanza directa, explícita y sistemática basada en planes de lecciones con guías detalladas, y espero altos niveles de éxito (90 por ciento) y realizo evaluaciones frecuentes.	2.61	2.68	2.27	2.52
8. Les enseño explícitamente a mis alumnos una variedad de estrategias para mejorar su memoria.	2.60	3.00	2.67	2.75
Total	2.65	2.92	2.50	2.69

Tabla 2. Medias de la subescala estrategias de enseñanza

Respecto a las *estrategias del comportamiento*, la que más mencionaron utilizar los profesores fue la de enseñar habilidades sociales a sus alumnos con una media de 2.80. Asimismo, los profesores de USAER obtuvieron la media más alta en comparación con los de educación regular y CAM (ver tabla 3).

Estrategias	Edu- cación regular	USAER	CAM	Total
11. Utilizo estrategias conductuales en mi enseñanza, sobre todo en el caso de los alumnos con dificultades en el comportamiento.	2.64	2.89	2.80	2.77
12. Cuando algún alumno presenta conductas sociales indeseables, me dedico a analizar qué funciones o propósitos podrán cumplir estas conductas y diseño estrategias para modificarlas.	2.62	2.89	2.53	2.68
3. Enseño a mis alumnos habilidades sociales adecuadas.	2.73	3.21	2.47	2.80



23. Mi escuela tiene programas de apoyo conductual positivo que enfatizan la prevención y la reducción de problemas de conducta crónicos, la enseñanza activa de habilidades adaptativas, un continuo de consecuencias para los problemas de conducta e intervención	2.47	2.95	2.80	2.74
Total	2.61	2.98	2.65	2.74

Tabla 3. Medias de la subescala estrategias del comportamiento

En las *estrategias de cooperación interinstitucional*, los profesores mencionaron que adaptan los métodos del currículo para satisfacer las necesidades de sus alumnos con una media de 2.91. De igual manera, los profesores de USAER mencionaron realizar más estas estrategias de cooperación interinstitucional, seguido de los de educación regular y CAM (ver tabla 4).

Estrategias	Educación regular	USAER	CAM	Total
34. Trato de asegurarme de que mis alumnos tengan suficiente tiempo para aprender.	2.68	2.95	2.33	2.65
13. Cuando mis alumnos muestran percepciones negativas de sí mismos, les ayudo a modificarlas y si estos problemas son graves o prolongados los canalizo para que reciban ayuda profesional.	2.73	2.95	2.60	2.76
15. Evalúo el progreso de todos los alumnos durante las clases y ajusto mi enseñanza de acuerdo con el resultado de la evaluación.	2.79	3.00	2.53	2.77
28. Adapto los métodos del currículo para satisfacer las necesidades de todos mis alumnos.	2.67	3.00	3.07	2.91
16. Proporciono retroalimentación a todos los alumnos en mi clase.	2.72	3.21	2.47	2.80





21. Mi escuela hace seguimiento del progreso de todos los alumnos, identifica a aquellos cuyo logro está muy por debajo del de sus compañeros y toma decisiones sobre la intensidad y la probable duración de las intervenciones basadas en la respuesta de los al	2.56	3.05	2.60	2.73
20. Proporciono a mis alumnos una amplia variedad de medios de representación (visuales, auditivos, táctiles), de acción, expresión y de participación.	2.66	2.95	2.47	2.69
18. En el caso de los lectores principiantes, enseño procesos fonológicos (por ejemplo, las habilidades de escucha y conciencia fonológica).	2.60	3.05	2.53	2.72
Total	2.67	3.01	2.57	2.75

Tabla 4. Medias de la subescala estrategias de cooperación interinstitucional

Por último en la subescala *recursos para el aprendizaje*, los profesores consideran que sus escuelas cuentan con los accesos adecuados a los salones de clase para personas con discapacidad ($M=2.89$). Los profesores de USAER obtuvieron la media más alta en esta subescala en comparación con los otros dos grupos (ver tabla 5).

Estrategias	Edu- cación regular	USAER	CAM	Total
32. Los maestros de mi escuela reciben los apoyos profesionales necesarios y apropiados de parte de consultores especialistas, terapeutas y otros profesionales, así como auxiliares educativos y otros para-profesionales.	2.54	3.00	2.67	2.73
33. Mi escuela ha sido dotada del equipo necesario y apropiado y del personal que se necesita para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.	2.59	3.05	2.53	2.72



31. Mi escuela cuenta con accesos adecuados a los salones de clase y dentro de estos para personas con discapacidad.	2.76	3.11	2.87	2.89
17. Utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación disponible, incluyendo la tecnología compensatoria (aparatos auditivos, macrotextos, etc.) para los alumnos con discapacidad.	2.58	3.11	2.80	2.83
Total	2.61	3.06	2.71	2.79

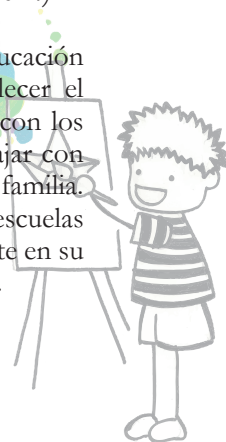
Tabla 5. Medias de la subescala recursos para el aprendizaje

CONCLUSIONES

En el presente estudio se identificaron las estrategias que utilizan profesores de diferentes centros educativos. Se encontró que los profesores consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) tienen acceso a la escuela y se encuentran en grupos apropiados para su edad. Asimismo, mencionan que trabajan en salones con características físicas óptimas para el aprendizaje de los estudiantes. En relación a las estrategias de enseñanza se destacaron la ayuda para la comprensión lectora y las estrategias cognitivas como la resolución de problemas. Al respecto, se ha mencionado que los profesores deben desarrollar habilidades que permitan a los alumnos considerar diferentes puntos de vista, identificar intereses, generar opciones y negociar en la solución de algún problema (Proyecto Comenius, 2006).

La enseñanza de habilidades sociales adecuadas fue otra de las estrategias más mencionadas por los docentes. Ésta puede reforzarse con el trabajo colaborativo entre los propios alumnos, el cual permite desarrollar en ellos ayuda mutua, sentidos de pertenencia, amistad y construcción de identidad (Fernández, 2010; Lledó, 2012). Los docentes consideran adaptar los métodos del currículo con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos, lo cual concuerda con varios estudios que resaltan que la diversificación y adaptación de actividades, materiales o temas es una estrategia importante si se busca dar una atención óptima a la diversidad (Fernández, 2010; Fernández, 2013; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Lledó y Arnaiz, 2010; Santos, 2014).

Se destacó que los profesores de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fueron los que más llevan a cabo estrategias para fortalecer el aprendizaje, según su percepción. El profesor de apoyo de USAER colabora con los docentes regulares para diseñar e implementar adecuaciones curriculares, trabajar con los alumnos con NEE en aulas de apoyo y proporciona atención a los padres de familia. Además, se considera que las prácticas y estrategias que se llevan a cabo en escuelas regulares son más satisfactorias para los alumnos con discapacidad especialmente en su desarrollo social y emocional (García, Romero, Rubio, Flores y Martínez, 2015).





Blanco (2005) enfatiza que independientemente del nivel educativo en el que enseñen, cualquier profesor debe estar preparado para atender a la diversidad, a los alumnos con NEE y con discapacidad, contando con los conocimientos, las herramientas, metodologías y estrategias más adecuadas para fortalecer su aprendizaje y desarrollo. Se considera importante seguir realizando estudios que muestren la práctica docente con la finalidad de promover estrategias inclusivas que incidan en el aprendizaje significativo y por ende en una educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac*, 1, 174-177. Recuperado de [file:///C:/Users/Luisa%20D/Downloads/docentes_desarrollo_escuelas_inclusivas_blanco%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luisa%20D/Downloads/docentes_desarrollo_escuelas_inclusivas_blanco%20(1).pdf)

Castro, P., Calvo, M. y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. Recuperado de <http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198>

Fernández, J. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(22). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2750/275019712022/>

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/20671/21071>

Lledó, A. (2012). *Luces y sombras en la educación especial hacia una educación inclusiva*. Madrid: Editorial CCS.

Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/4729/5163>

Mitchell, D. (2014). *What really Works in special and Inclusive Education*. New York: Routledge.



Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a multi-faceted concept. CEPS Journal 5 (2015) 1, S, 9-30. Recuperado de https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10611/pdf/cepsj_2015_1_Mitchell_Inclusive_Education.pdf

Proyecto Comenius. (2006). Estrategias y Prácticas en aulas inclusivas. Recuperado de <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%2014.pdf>

Santos, D. (2014). *Percepción y Práctica Educativa Inclusiva en Docentes de Establecimientos Municipales de Monte Patria, IV región, Chile*. (Tesis de maestría, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Monte Patria). Recuperada de https://es.slideshare.net/la_lagartija/percepcion-y-prctica-educativa-inclusiva-en-monte-patria-david-santos-arrieta

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002) Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Nuevo Modelo Educativo. Resumen Ejecutivo (2017). Recuperado de [tps://doc-14-bk-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/3nb9bdfcv3e2h2k1cmql0ee9cvc5l0le/j6095qj2cssf1kp4tmin22kod4o26cs7/1516314225000/lantern/*/ACFrOgBzC-mZYIK0JI4BDK3CUUaD416jToT1y-M-yWsDolubI6vE9zQC aTcwJxauy8TJLIPHvgExD0f-hPIHNjV8wUVhbxFwYXnKBs7NawdYPs0HLc6xgOgut3NY6Oo=?print=true](https://doc-14-bk-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/3nb9bdfcv3e2h2k1cmql0ee9cvc5l0le/j6095qj2cssf1kp4tmin22kod4o26cs7/1516314225000/lantern/*/ACFrOgBzC-mZYIK0JI4BDK3CUUaD416jToT1y-M-yWsDolubI6vE9zQC aTcwJxauy8TJLIPHvgExD0f-hPIHNjV8wUVhbxFwYXnKBs7NawdYPs0HLc6xgOgut3NY6Oo=?print=true)



EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO METODOLOGÍA PARA CREAR ESCUELAS INCLUSIVAS

LÓPEZ AZUAGA, RAFAEL¹, SUÁREZ RIVEIRO, JOSÉ MANUEL²

Facultad de Educación, UNED, España

¹rafael.lopez.azuaga@gmail.com, ²jmsuarez@edu.uned.es,

Resumen. El Aprendizaje y Servicio es una metodología de enseñanza-aprendizaje que permite que un grupo de personas que están participando en una actividad formativa reciba una serie de aprendizajes sistematizados en el currículum a partir de la puesta en práctica de un servicio a la comunidad. En esta comunicación, se plantean una serie de propuestas de proyectos de Aprendizaje y Servicio que tienen como objetivo satisfacer una serie de necesidades de mejora identificadas en centros educativos que a través de sus prácticas educativas (comunidades de aprendizaje) aspiran a ser escuelas más inclusivas. Se identificaron necesidades generales a nivel de infraestructura, en la participación del alumnado en el centro educativo y en la adaptación de recursos y tareas, y entre los centros educativos se identificaron necesidades particulares asociadas a cada factor estudiado. Se plantean propuestas donde se trabajan proyectos como la enseñanza de competencias digitales por parte de estudiantes de educación primaria a estudiantes con discapacidad, una Ghymkana de juegos y deportes inclusivos, una representación teatral sobre historias de vida reales de inmigrantes, una instalación donde se expone la cultura e historia del barrio y la creación de un programa de radio. Las diferentes propuestas permiten trabajar muchos de los factores tanto a nivel formal como informal, desarrollando las competencias claves del alumnado y posibilitando la creación de escuelas más inclusivas.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio, Educación Inclusiva, Participación del alumnado, Relación escuela y entorno, Educación para la ciudadanía.

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje y Servicio es una metodología de enseñanza-aprendizaje que consiste en unir aprendizaje con la realización de un servicio a la comunidad. Se identifica





una necesidad real en un entorno próximo a donde un grupo de personas estudia una materia o materias concretas, y dicha necesidad está relacionada con los contenidos del currículum que ese grupo de personas trabaja en dicha materia o materias dentro de un plan de estudios determinado (enseñanzas básicas, formación profesional, estudios universitarios, etc.). Ese grupo de personas comienza a desarrollar un proyecto de intervención con el objetivo de atender esa necesidad real identificada. Para desarrollar este proyecto, cuentan con la formación que están recibiendo desde su centro educativo y junto al profesorado, quienes se ocupan de guiar al alumnado en el desarrollo de este proyecto (Mendía, 2012). Además, cuentan con la posibilidad de establecer alianzas con entidades sociales, expertos, instituciones educativas o de la administración pública, etc., que entre sus objetivos y funciones se encuentren el estudio y la atención de ese tipo de necesidades. Estas personas aportarían su experiencia, sus conocimientos e incluso recursos para que nuestros estudiantes puedan llevar a la práctica este proyecto, así como labores de tutorización y acompañamiento para la adquisición de aprendizajes y puesta en marcha del proyecto de Aprendizaje y Servicio (Graell, 2015).

Hay dos tipos de beneficiarios: Por un lado, el contexto sobre el cual se realiza la intervención logra satisfacer al menos una de sus necesidades gracias a la ayuda solidaria de un grupo de personas e instituciones. Por otro lado, los estudiantes han logrado desarrollar una serie de competencias y aprendizajes gracias al desarrollo de este proyecto (Gijón, 2009). No se puede hablar de Aprendizaje y Servicio si solamente se desarrolla el proyecto y no se lleva a la práctica, ni tampoco se puede hablar de éste si el grupo de personas realiza una labor de voluntariado sin que haya significado un aprendizaje formal y sistematizado de los contenidos que se trabajan en el plan de estudios. Siempre cualquier labor de voluntariado aporta una serie de aprendizajes informales (sobre todo a nivel actitudinal), pero no podemos hablar de Aprendizaje y Servicio si el proyecto y los objetivos de aprendizaje no se encuentran directamente conectados con los objetivos de las programaciones didácticas planteadas en una materia o materias o en el plan de estudios de la actividad formativa que cursan estos estudiantes (Rubio, 2009).

Se pretende en esta comunicación exponer una serie de propuestas de intervención basadas en los principios metodológicos del Aprendizaje y Servicio, con el objetivo de satisfacer necesidades de mejora asociadas a la transformación de un centro educativo como *escuela inclusiva* (Ainscow, 2012), partiendo de una serie de factores extraídos durante el proceso de validación de instrumentos en un trabajo de investigación llevado a cabo por estos autores perteneciente a una tesis doctoral.

OBJETIVO

Plantear diferentes propuestas de intervención basadas en el Aprendizaje y Servicio con vistas a satisfacer necesidades de mejora en una serie de factores que son influyentes para que un centro educativo logre su transformación como escuela inclusiva.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

En un trabajo de investigación llevado a cabo para una tesis doctoral, se realizó una exploración de la situación general de la educación inclusiva en un grupo de centros educativos que son comunidades de aprendizaje (Flecha, Padròs y Puigdemívol, 2003) y a su vez estudiantes de los grados de educación infantil de la Universidad de Cádiz emprenden proyectos de Aprendizaje y Servicio en dichos centros educativos como parte de sus prácticas educativas de sus estudios universitarios. Se diseñaron una serie de instrumentos de recogida de información dirigidos a los principales miembros de la comunidad educativa: Alumnado, profesorado, equipos directivos y familias. A partir de los datos recogidos, se realizaron una serie de análisis factoriales exploratorios con el objetivo de extraer factores que guíasen la evaluación de la educación inclusiva en centros educativos. Los factores extraídos fueron los siguientes (no todos serán trabajados en esta comunicación):

1. Trabajo en equipo dentro de las aulas
2. Trabajo en equipo fuera de las aulas
3. Formación en educación inclusiva e intercultural
4. Formación en habilidades para el trabajo en equipo
5. Liderazgo del profesorado
6. Liderazgo del alumnado
7. Participación en la comunidad de aprendizaje
8. Actitud ante la educación inclusiva e intercultural
9. Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo
10. Cooperación en el Aprendizaje y Servicio
11. Relaciones entre el alumnado
12. Clima de aula inclusivo
13. Acogida
14. Satisfacción por los aprendizajes
15. Incidencia de la metodología E/A en la convivencia





16. Barreras arquitectónicas
17. Barreras para el aprendizaje y la participación
18. Adaptación de recursos y tareas

A partir de los resultados, se plantearían nuevas líneas de investigación con el objetivo de profundizar en aquellas variables que hayan obtenido puntuaciones más bajas a nivel general o para profundizar en las necesidades de mejora de los centros educativos con la finalidad de plantear una propuesta de intervención. Entre las posibles metodologías a llevar a cabo para realizar dicha intervención, se encuentra el Aprendizaje y Servicio.

EVIDENCIAS

A nivel general, la muestra que ha sido objeto de estudio presenta necesidades de mejora a nivel de infraestructura, en la participación del alumnado en los centros y en la adaptación de recursos y tareas. Cada centro educativo presenta necesidades individuales en diferentes factores, donde no hay ningún factor que se salve de necesitar ser mejorado en al menos uno de los centros educativos. A partir de estas evidencias, planteamos una serie de medidas basadas en el Aprendizaje y Servicio, que formarían parte de una futura línea de investigación con el objetivo de atender las necesidades de mejora detectadas. De forma previa, sería necesaria profundizar en las necesidades de mejora que presenta cada centro educativo en torno a los factores estudiados a partir de estudios de caso donde se permita analizar más información recogida a partir de diferentes instrumentos como entrevistas, observaciones, análisis de documentos y producciones de la comunidad educativa, entre otros, recomendándose para ello la metodología de investigación cualitativa de corte etnográfico (Jorge, 2013). De esta manera, se podrá conocer cuáles son las necesidades reales del centro en torno a dichos factores (se recomienda comenzar por un solo factor y centrar el estudio de caso en dicho factor) y plantear una propuesta de intervención más ajustada a la realidad, y viendo cómo poder incluir de forma significativa y coherente el Aprendizaje y Servicio.

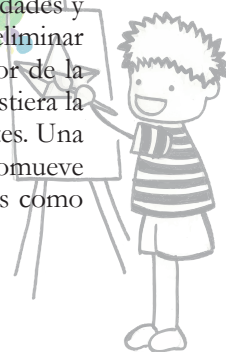
Una propuesta para intervenir sobre los factores *Formación en educación inclusiva e intercultural, Actitud ante la educación inclusiva e intercultural, Relaciones entre el alumnado y Clima de aula inclusivo*, sería un proyecto en el cual el alumnado enseñase competencias digitales (una de las competencias clave dentro del currículum) a estudiantes escolarizados en un centro específico de educación especial del entorno. Por ejemplo, el alumnado del sexto curso de educación primaria en Andalucía estudia una materia de libre configuración autónoma denominada “Cultura y práctica digital”. El alumnado podría trabajar los conocimientos de esta materia con vistas a transmitir sus conocimientos hacia otras personas y aprender a explicárselo a personas con diferentes discapacidades. El alumnado recibiría formación previa en habilidades para la comunicación, las cuales están conectadas con otras competencias clave como la comunicativa y la competencia social y ciudadana. Y permitiría a su vez ayudar a un colectivo a desarrollar sus competencias



eliminando la posible brecha digital que puedan presentar, ya que incluso podrían aprender todas las diferentes aplicaciones existentes para facilitar la accesibilidad de todo el alumnado al uso de los ordenadores y sus aplicaciones (software, Internet, etc.). De esta manera se trabajaría de manera transversal el factor de *Adaptación de recursos y tareas*, al aprovechar estas aplicaciones para facilitar la accesibilidad. Además, gracias a este proyecto se podrían eliminar estereotipos y prejuicios existentes hacia el colectivo de las personas con discapacidad.

En conexión con este proyecto, y con el objetivo de satisfacer la necesidad de promover la inclusión social de las personas con discapacidad y de educar a las personas en valores, el profesorado de la especialidad de educación física que asistiera a actividades formativas de educación inclusiva podrían trabajar la aplicación de los principios de educación inclusiva desde su materia a partir del desarrollo de un proyecto de una “Gymkhana inclusiva”. Se trataría de llevar a cabo en ese mismo centro de educación especial un programa de actividades lúdicas y deportivas donde el alumnado con y sin discapacidad participasen en equipos mixtos y heterogéneos en una serie de juegos y deportes, en las cuales cada miembro del equipo asumiría un rol específico ajustado a sus capacidades en cada uno de los juegos. Al final de la Gymkhana se sumarían los puntos obtenidos por cada equipo y los ganadores recibirían premios especiales, aunque todos igualmente recibirían un diploma por la participación. Entre los juegos que se podrían plantear se encontrarían la boccia, el kick-ball, bolos, la indiana, el ping-pong diana, el billar en el suelo, el jockey, baloncesto en silla de ruedas, goal-ball, ciclismo en tándem, showdown, el futsal, el atletismo terapéutico, etc. Autores como Battle, García-Villatoro, Parpal y García-García (2015) ya analizaron el valor que tenía el Aprendizaje y Servicio para la educación en el tiempo libre, donde se incluyen los juegos y actividades deportivas. Así pues, García y Cotrina (2015) destacan el valor del Aprendizaje y Servicio para la formación del profesorado y la construcción de la ética profesional y la transformación de los centros educativos.

En relación con los mismos factores, en conexión con el bloque de “La vida en comunidad” de la materia de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” del quinto curso de educación primaria (también de libre configuración autónoma), podrían trabajar el respeto crítico por las diversas creencias y costumbres culturales, así como el rechazo hacia los estereotipos y prejuicios y todas las situaciones de discriminación y exclusión social que se produzcan. Un posible proyecto podría consistir en una representación teatral dirigida hacia los vecinos del entorno, contando con la participación de una entidad social destinada a la atención de personas inmigrantes y la lucha por la inclusión social de estas personas que se encuentre en ese municipio. El objetivo sería representar historias de vida reales de las personas atendidas por esta entidad social, que permitan que los vecinos se sensibilicen con sus necesidades y dificultades y muestren empatía hacia estas personas. De esta manera, se podrían eliminar actitudes de rechazo y discriminación hacia estos colectivos, facilitando la labor de la entidad social en el entorno. Este proyecto tendría sentido si en ese entorno existiera la real necesidad de potenciar la inclusión social y educativa de personas inmigrantes. Una escuela inclusiva se encuentra conectada con las necesidades de su entorno y promueve valores interculturales entre los miembros de su comunidad educativa. Autores como





Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) ya analizaron el valor que tenía el Aprendizaje y Servicio para la educación para la ciudadanía.

Si el centro educativo se encontrara en un barrio marginal donde apenas hay visitantes de otros barrios o municipios, el alumnado de la etapa de educación primaria podría organizar en su centro educativo una instalación en la cual aportasen diferentes materiales y recursos que analicen la cultura y la historia de su barrio. Se podrían preparar murales con fotografías y comentarios, recortes de prensa extraídos de las hemerotecas de las bibliotecas, grabaciones de audio con narraciones de historias, presentaciones de diapositivas con relatos sobre el barrio, biografías de personas emblemáticos del barrio, etc. Se trabajarían contenidos de las materias de ciencias sociales, lengua castellana, cultura y práctica digital, educación para la ciudadanía y derechos humanos, y educación artística. Sería un proyecto de currículum integrado que globalizase y pusiera en relación contenidos de diferentes materias en torno al tópico “Mi barrio”. Se podría difundir el proyecto a través de los medios de comunicación y atraer la visita de personas del propio barrio, de los barrios vecinos o incluso de otros municipios. De esta manera, se evitaría que el barrio se encontrase en el olvido y excluido del resto de entornos, llegando a eliminar posibles estereotipos y prejuicios que se tengan hacia el barrio. Un centro educativo que esté en conexión con su entorno es una cualidad propia de una escuela inclusiva. Esta propuesta y la anterior demuestran cómo el Aprendizaje y Servicio puede fomentar la participación de la juventud en su comunidad (Luna y Folgueiras, 2014).

Con respecto a mejorar la participación del alumnado en el centro educativo, se podría promover la creación de un programa de radio semanal que tuviera como objetivo que diferentes grupos de estudiantes debatiesen sobre un tema propuesto para la semana que estuviera relacionado con el centro educativo. Permitiría trabajar los contenidos de las materias de lengua castellana, cultura y práctica digital e incluso de otras áreas como ciencias de la naturaleza si el tema tiene relación con, por ejemplo, la higiene y el cuidado de las dependencias del centro educativo. Además de trabajar esos contenidos relacionados con las materias, mejorarían su capacidad para participar, transmitir una opinión personal, plantear ideas y compartirlas, etc., a través de un medio de comunicación diseñado por y para estudiantes que les pueda motivar, donde la libertad de expresión reine. El alumnado de un grupo determinado, preferiblemente de quinto y de sexto curso, se ocuparía de diseñar y coordinar el programa de radio, aprender a realizar las grabaciones y edición del programa, subirlo a un blog en formato mp3 y difundirlo a través de las redes sociales del centro educativo, y promoverlo entre el resto del alumnado. En un futuro, podrían plantearse la posibilidad de participar más en las comisiones mixtas y de buscar más vías para que el alumnado tenga voz en los centros educativos.

CONCLUSIONES

Existen muchas propuestas metodológicas que pueden ayudar a crear escuelas más inclusivas a partir de la metodología de Aprendizaje y Servicio. En este trabajo hemos expuesto algunas propuestas, las cuales trabajan de forma directa los factores



citados pero de forma indirecta se pueden trabajar otros. La comunidad educativa puede desarrollar habilidades de *liderazgo* a la hora de emprender y liderar la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje y Servicio, aprender a *trabajar en equipo* al tener que coordinarse con un grupo de personas para alcanzar un objetivo en torno al desarrollo y puesta en práctica del proyecto de Aprendizaje y Servicio, mejorar las *relaciones* interpersonales gracias al trabajo en grupos heterogéneos donde se aplican medidas educativas basadas en el *aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo*. Se promueven relaciones de respeto, tolerancia, solidaridad y empatía, así como la sensibilización hacia las necesidades de determinados colectivos.

Las propuestas planteadas y los análisis realizados permiten demostrar que el Aprendizaje y Servicio es una metodología de enseñanza-aprendizaje que puede ayudar a los centros educativos a evolucionar para convertirse en escuelas más inclusivas, además de incluir rasgos como el trabajo en equipo, la participación de la comunidad y la conexión entre escuela y entorno, los cuales coinciden con aquellos defendidos en los principios de la educación inclusiva. Además, permiten desarrollar en el alumnado todas las competencias claves del currículum gracias a la puesta en marcha de proyectos de carácter interdisciplinar, puesto que en la vida cotidiana todos los conocimientos se encuentran relacionados entre sí (Puig, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Battle, R., García-Villatoro, M., Parpal, C., García-García, M. (2015). Dibujando caminos: el aprendizaje-servicio en la educación en el tiempo libre. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 60-77.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y servicio (APS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 1-6.
- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J. M. Puig. *Aprendizaje servicio (APS): Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Barcelona: Graó.
- Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En J.M Puig Rovira (coord.), R. Battle., R. Breu., K. Campo., et al. (2015). *11 ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-76). Barcelona: Graó.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Jorge, M. (2013). Etnografía y educación. Los procesos de reflexividad en la investigación educativa. *Abordajes*, 1(2), 29-46.
- Luna, E. y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Puig, J. M. (2015). Incorporar el aprendizaje servicio a un centro educativo requiere compromiso personal e inteligencia pedagógica. En J. M Puig Rovira (coord.), R. Battle., R. Breu., K. Campo., et al. (2015). *11 ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 77-89). Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (número extraordinario 2011), 45-67.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.



EL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

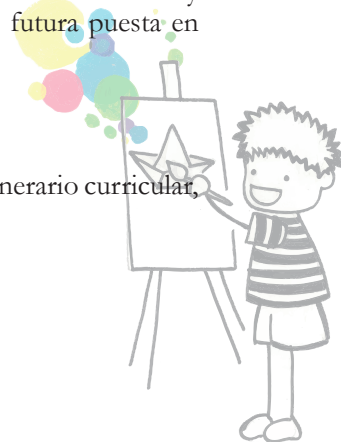
ZARZUELA CASTRO, ANA

Universidad de Cádiz, España
ana.zarzuela@uca.es

Resumen: Esta investigación se orienta a comprender las aportaciones que realiza la metodología de aprendizaje y servicio a la formación competencial en la universidad y, de forma concreta en la formación inicial del profesorado. Dirige el estudio a un itinerario formativo que inserta el Aprendizaje y Servicio en los estudios de grado de Educación Infantil en el contexto de la Universidad de Cádiz. El objeto de estudio resulta particular puesto que es el único caso de institucionalización curricular de esta metodología en las universidades públicas españolas. Por otro parte cabe destacar las escasas experiencias investigativas en relación con el Aprendizaje y Servicio y menos aún en la dirección hacia la que se orienta esta.

Para abordar esta investigación utilizaremos una metodología cualitativa basada en el enfoque interpretativo y, concretamente, a través de una etnografía. Es por ello que nos introduciremos en el día a día de dichas asignaturas y trataremos de comprender y evaluar cómo se abordan los temas relacionados con el propio Aprendizaje y Servicio, que en adelante podremos nombrar también como ApS. De esta manera observaremos cómo a través de este las y los estudiantes que se están formando para ser futuras maestras y futuros maestros de Educación Infantil construyen sus conocimientos y desarrollan esas competencias docentes que deben dominar para su futura puesta en práctica en su desarrollo profesional.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio, formación del profesorado, itinerario curricular, educación inclusiva.





INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje y Servicio, también conocido como ApS, es un foco de investigación que se encuentra en auge. Cabe señalar que no es algo nuevo y que durante muchos años se realizaron prácticas de estas características sin utilizar dicha nomenclatura y, sin embargo, es hoy en día cuando se comienza a profundizar e investigar sobre el Aprendizaje y Servicio dadas las necesidades que van surgiendo en la sociedad. Como resaltan García y Cotrina (2012, p. 133) *“es una metodología que estamos descubriendo en la universidad, pero con una profunda trayectoria en otros ámbitos”*.

Profundizando un poco más en esta metodología, es importante resaltar que existen multitud de concepciones y definiciones sobre el ApS. Personalmente nos inclinamos por la definición facilitada por Puig y otros (2007) quienes nos dicen que:

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizajes y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (p. 20)

Tomando esta definición como referente podemos decir que el Aprendizaje y Servicio es más que una metodología educativa llegando a convertirse en una filosofía y estilo de vida (Puig, 2007). El ApS traspasa los límites de la escuela y persigue la justicia social tan defendida por Freire (1970) a través del aprender haciendo de Dewey. En todo esto debe fomentarse la relación con las personas del contexto a través del establecimiento de alianzas siguiendo los principios del sociococonstructivismo de Vigotsky de tal forma que se crean redes que facilitan y permiten la continuidad del servicio en el tiempo.

Esta propuesta centra el foco de atención en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Cabe destacar que el Aprendizaje y Servicio está institucionalizado curricularmente en sus materias. Concretamente en asignaturas de 2º, 3º y 4º curso, las cuales son Atención a la Diversidad en Educación Infantil, Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas en Educación Infantil y Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la infancia respectivamente. Dichas asignaturas encuentran su programa íntimamente relacionado con la atención a la diversidad y la inclusión. Además, la asignatura del Trabajo de Fin de Grado, también se ofrece al alumnado la oportunidad de realizar un proyecto utilizando esta metodología.

Consideramos que realizar esta investigación cobra sentido cuando nos centramos, en primer lugar, en la propia metodología del Aprendizaje y Servicio. El ApS es una metodología que se construye desde el socioconstructivismo, pues uno de sus rasgos principales es la interacción entre diferentes contextos y espacios. Al mismo tiempo, vemos como dentro de un proyecto de Aprendizaje y Servicio participan todas las personas, pero no todas de la misma forma, ni al mismo tiempo, lo que hace que esta metodología sea ideal para abordar la atención a la diversidad y la inclusión



socioeducativa, algo que a nuestro parecer es esencial y básico. Todas sus características hacen que, además, estemos en constante reflexión de todo lo que acontece a nuestro alrededor y que se desarrolle el pensamiento crítico de las personas que lo emplean.

Ante todo esto, pensamos que el ApS tiene cabida en la formación inicial de maestras y maestros pues, a través de él, aprenden multitud de aspectos que luego pondrán en práctica en su futuro docente como esa atención a la diversidad que comentábamos previamente, la inclusión, el pensamiento crítico, ... Y entre estos aprendizajes encontramos también esas competencias docentes que toda maestra o maestro debe dominar en su práctica diaria de aula. Asimismo, al trabajar a través del Aprendizaje y Servicio conseguimos que la implicación ciudadana del futuro profesorado crezca exponencialmente y sean capaces de enfrentarse a muy diversas situaciones, y las necesidades que planteen cada una de ellas, volviendo a poner en práctica esa metodología que aprendieron en la universidad: El Aprendizaje y Servicio. De esta manera conseguiremos ese contagio tan positivo y necesario a nivel social que se requiere hoy en día.

OBJETIVOS

Esta investigación pretende comprender las aportaciones que realiza la metodología del Aprendizaje y Servicio a la formación en la universidad y, de forma más concreta, en la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz.

Vemos que la finalidad de nuestra investigación es introducirnos en ese itinerario curricular de Aprendizaje y Servicio en el Grado de Educación Infantil para comprender y reflexionar sobre esos aprendizajes que se alcanzan a través de esta metodología relacionados con el desarrollo de competencias docentes. Por ello, nos planteamos como objetivo general:

1. Comprender la propuesta metodológica del Aprendizaje y Servicio en el itinerario curricular del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz y la aportación que esta puede hacer al desarrollo de competencias docentes.

A raíz de este surgen diferentes objetivos específicos que serán:

- a) Identificar y describir el desarrollo de competencias docentes a través del Aprendizaje y Servicio cómo contribuye a la formación de la identidad docente.
- b) Indagar qué aprendizajes y competencias docentes se desarrollan a lo largo del itinerario en Aprendizaje y Servicio.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- c) Descubrir si el alumnado construye de forma consciente sus aprendizajes y futuras competencias profesionales.

Del mismo modo, para alcanzar estos objetivos, nos planteamos como cuestiones de investigación:

- ¿Cómo se articula el ApS en el contexto del itinerario curricular del Grado de Educación Infantil de la UCA? ¿Cuáles son sus señas de identidad y su finalidad?
- ¿Cómo puede el ApS ayudar al desarrollo de competencias docentes? ¿Cuáles son esas competencias docentes?
- ¿El alumnado es consciente de los aprendizajes que construyen?
- ¿El alumnado reflexiona sobre los aprendizajes que construyen, entre ellos los relacionados con las competencias que deberán tener como futuros docentes?
- ¿Se desarrollan las mismas competencias docentes en 2, 3º y 4º? ¿Ponen en práctica las competencias adquiridas en los cursos siguientes de formación en el itinerario?
- ¿Se desarrollan las mismas competencias docentes desde una metodología inclusiva y una tradicional?
- ¿El profesorado del itinerario en ApS tiene intención de que se desarrollen ciertas competencias docentes a la hora de diseñar la propuesta?

Nos parece fundamental señalar que los objetivos específicos y las cuestiones de investigación no son cerradas, por lo que podrán cambiar a lo largo de la investigación según la información que vayamos obteniendo.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Abordaremos esta investigación desde un enfoque de tipo cualitativo a través de un paradigma interpretativo ya que nuestro objetivo es comprender la realidad en la que estamos inmersos para la investigación.

Una vez determinado esto, podemos matizar que trabajamos desde el enfoque cualitativo porque nuestra intención última es describir el funcionamiento del Aprendizaje y Servicio en el itinerario curricular del grado de Educación Infantil y construir conclusiones en relación a esa construcción de competencias docentes a través de esta metodología.



Esta investigación se realizará a través de un estudio etnográfico por lo que nos introducimos en este estudio con la finalidad de recoger y comprender todo lo que ocurre en las aulas y asignaturas en las que se trabaja a través del itinerario curricular de Aprendizaje y Servicio. De igual manera, realizaremos un estudio evaluativo para comprobar si esa formación en ApS es realmente beneficiosa en la construcción de competencias docentes en la formación inicial de maestras y maestros. Con todo esto podremos alcanzar nuestros objetivos de investigación y responder a esas cuestiones que nos planteábamos para comprender el funcionamiento del Aprendizaje y Servicio en relación al desarrollo de competencias docentes.

Por todo esto, los participantes de nuestra investigación será todo el alumnado del grado de Educación Infantil que participe en experiencias de Aprendizaje y Servicio en sus asignaturas, así como sus docentes. Explicando esto de una forma más concreta vemos que los participantes serán:

- El alumnado de 2º de Educación Infantil de la asignatura de Atención a la Diversidad.
- El alumnado de la mención de educación inclusiva de 3º de Educación Infantil de la asignatura optativa Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas en Educación Infantil.
- El alumnado de 4º de Educación Infantil de la asignatura de Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia.
- El alumnado que realice la línea de Aprendizaje y Servicio en su Trabajo Fin de Grado.
- La coordinadora de Atención a la Diversidad como docente de la asignatura de 2º
- El coordinador de Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas en Educación Infantil como docente de la asignatura de 3º
- La coordinadora de Fundamentos pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia l como docente de la asignatura de 4º

Es importante señalar la importancia de superar los posibles sesgos que podamos encontrar a lo largo de nuestra investigación. Para ello, haremos uso de la triangulación en relación a la variedad de fuentes de información y la variedad de técnicas de recogida de información.

En cuanto a la mencionada variedad de fuentes, nos parece fundamental volver a señalar que recogeremos información tanto del alumnado como del profesorado que imparte las diferentes asignaturas. De esta manera podremos contar con las impresiones





Liderando investigación y prácticas inclusivas

subjetivas del alumnado con relación al desarrollo de competencias docentes que construyen a través de la puesta en práctica del Aprendizaje y Servicio y aquellas intenciones de los docentes a la hora de proponer esta metodología en su forma de trabajo.

Por su parte, empleamos diferentes técnicas de recogida de información para así evitar que se nos pueda escapar algún tipo de información que pueda ser relevante para el desarrollo de nuestra investigación. Por ello, hacemos uso de:

- La observación directa de todo lo que ocurre en el aula: recogiéndolo a través del diario de investigación.
- El análisis documental: mediante la lectura de la ficha 1B que es el programa de la asignatura, la recogida de las actividades de aula, el informe final del proyecto de Aprendizaje y Servicio, el diario de clase y las aportaciones que hace el alumnado en él, fotografías de todas las dinámicas del aula y toda aquella documentación relacionada con el Aprendizaje y Servicio del campus virtual de las asignaturas.
- Las entrevistas: tanto al alumnado que realiza el TFG en Aprendizaje y Servicio como al profesorado, con la realización de grupos focales con el alumnado y el desarrollo de grupos de discusión con el profesorado.

Para analizar esos datos abordaremos un proceso inductivo de categorización a través de una reducción de datos, de tal forma que transformemos toda la información recogida durante el trabajo de campo a los datos que serán útiles para la investigación.

CONCLUSIONES

Actualmente nos encontramos en una de las primeras fases de la investigación por lo que aún no tenemos conclusiones que podamos resaltar de la misma. Sí tenemos claro que focalizaremos la mirada en diferentes dimensiones que nos pueden ayudar a la hora de desarrollar nuestro trabajo.

Por ello, tendremos en cuenta el desarrollo del trabajo cooperativo en el equipo, pues es uno de los grandes pilares en todas las asignaturas del itinerario y un aspecto clave en su día a día en las escuelas cuando sean docentes; los propios aprendizajes construidos con el proyecto de Aprendizaje y Servicio, pues surgen aprendizajes de muy diversas índoles tanto en relación a la asignatura como propios de los proyectos en sí mismos; y los procesos de reflexión que se realizan en el proceso, ya que permiten poner sobre la mesa realidades diferentes para continuar trabajando y construyendo y no perder de vista el sentido del Aprendizaje y Servicio.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batle, R. (2013) El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria. Madrid: PPC
- Connell, R.W. (1993) Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI de España
- García, M y Cotrina, M.J. (2015) El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 19(1), 1-6.
- García, M. y Cotrina, M.J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas educativas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- Martínez, M. (Ed.) (2008) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro
- Puig, J.M. (coord.) (2007). Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999) Metodología de la Investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.



EL JUEGO COOPERATIVO COMO MEDIO DE INCLUSIÓN

GÓMEZ GÓMEZ, MARÍA DEL CARMEN¹, OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER²

¹ Universidad Internacional de la Rioja, España
mariadelcarmen.gomez@unir.net

² Universidad de Santiago de Compostela, España
mariaesther.olveira@usc.es

Resumen. Este trabajo expone los resultados obtenidos después de realizar una revisión bibliográfica sobre los beneficios del juego. Queda manifestado que es el juego y en concreto el cooperativo un método eficaz para trabajar la inclusión dentro de aula o con grupos de personas. Por medio de esta actividad cada persona es consciente de sus posibilidades y también de sus carencias; y lo que es más interesante que ayuda a mejorar la autoestima; fundamental para potenciar en la persona sentimientos de bienestar y generar actitudes de superación.

Palabras clave: juego, inclusión, cooperación, colaboración





INTRODUCCIÓN

Está demostrado que el trabajo cooperativo aporta grandes ventajas en la educación y en la socialización. Además, es medio por el cual toda persona puede demostrar sus fortalezas y valorar las de los otros. En este sentido también beneficia a los individuos en el sentido de que los hace conscientes de que cada persona tiene unas características individuales y de la misma manera que tiene formalezas tiene carencias y éstas son más fácil de superarse con la ayuda de los otros.

La educación además de aportar conocimientos al individuo le ayuda a formarse como persona y a vivir en sociedad. Esta se lleva a cabo durante toda la vida, bien sea de manera reglada o formal o de manera informal, en este caso vamos a centrarnos en esta última. Se pretende con este trabajo llevar a cabo experiencias inclusivas en el ámbito educativo, pero desde la parte más lúdica; por medio del juego y de la libertad que este nos ofrece, como indica el estudio de Gimeno y Pérez (2003) cuando afirman que el juego está compuesto por actividades que permiten a los individuos expresar su mundo interior y relacionarse con el mundo.

OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar la importancia del juego cooperativo en las relaciones sociales, la autoestima y el autoconcepto. De manera específica, la experiencia, tiene como finalidad evidenciar que independientemente de las características de cada individuo, se puede colaborar y participar en actividades lúdicas de manera conjunta.

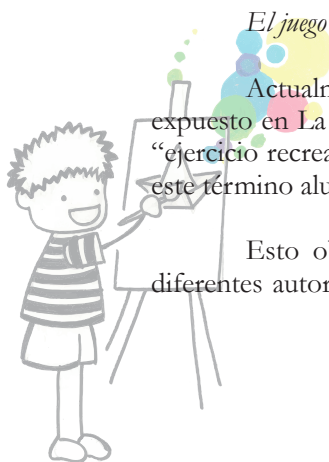
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia se puede llevar a cabo en cualquier nivel educativo independientemente de las características de los alumnos y de las diferencias que pueda haber entre ellos. Lo que se pretende es enriquecer la experiencia y que los usuarios disfruten de la misma a la vez que perciban todas las ventajas que el juego le ofrece. Para analizar los beneficios del juego se ha realizado un análisis documental con el que se puede afirmar que el juego aporta beneficios y al ser de manera cooperativa estos aumentan.

El juego

Actualmente uno de los términos globalmente aceptado y empleado es el expuesto en La Real Academia de la Lengua Española, donde se define "juego" como "ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde". No obstante; este término alude a un aspecto sencillo y excesivamente reducido.

Esto obliga a buscar, con una intención aclarativa, definiciones dadas por diferentes autores que siendo por su conocimiento, o bien por su reconocimiento en



el ámbito pedagógico; nos permiten adquirir un concepto, en continua evolución, de "juego".

Así pues, Hill (1976) señalaba que el juego era una actividad voluntaria donde se dan unos límites de espacio y tiempo, limitado por unas normas estables pero no seguidas, y cuya principal finalidad era la de divertir y entretener.

Del mismo modo Wallon (1984) expone que el juego es una actividad a través de la cual se proyecta la etapa del desarrollo en la que se encuentra en individuo; es decir, es el modo del niño de relacionarse con la realidad evolucionando el juego según su momento evolutivo.

Por otro lado Gimeno y Perez (2003) con una definición más actual, presentan el juego como un conjunto de actividades que permiten al individuo expresar su mundo interior, es decir, permite expresar lo que en nuestro mundo real no sería posible.

Finalmente y destacando, mencionar a los autores Romero y Gómez (2008):

"Actividad necesaria para los seres humanos teniendo suma importancia en la esfera social, puesto que permite ensayar ciertas conductas sociales; siendo, a su vez, una herramienta útil para adquirir y desarrollar capacidades intelectuales, motoras o afectivas. Todo ello se debe realizar de forma gustosa y placentera, sin sentir obligación de ningún tipo y con el tiempo y el espacio necesarios." (p. 57)

El juego cooperativo

Son varios los estudios que analizan la cooperación en el juego y que ponen de manifiesto las ventajas de este modelo. Así Orlick (1990) destaca que este contiene "una serie de libertades que ayudan al desarrollo de la cooperación, de los buenos sentimientos y del apoyo mutuo". Otras investigaciones se centran más en llevar a cabo estas prácticas con alumnado con discapacidad obteniendo semejantes resultados. Así Grineski (1989) defiende que la cooperación en el juego consigue que los individuos adquieran comportamientos prosociales y al mismo tiempo promueve la inclusión de niños con discapacidad.

Cuando Orlick habla de libertades, se refiere al juego en cuanto a que da la opción de elegir a los participantes del mismo, señala este autor distintos tipos de libertades en el juego:

- Los participantes son libres para competir; el juego no tiene objetivos particulares si no que todos los participantes tienen una misma finalidad y por lo tanto pueden elegir de qué manera actúan.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Libres para crear, tiene como base la creatividad y busca la manera de que cada uno pueda aportar ideas y participar así equitativamente del mismo.
- Libres de exclusión; los juegos cooperativos integran a todos los miembros en el mismo nivel, no hay jerarquías y cada uno va a aportar en función de sus habilidades o fortalezas y va a recibir en función de sus necesidades.
- Libres de elegir; esto permite que cada uno pueda decidir situaciones a lo largo del juego y que esto le favorezca. Además permite a las personas tener más seguridad y aumentar así su nivel de confianza y autoestima.
- Libres de agresión; potencian el diálogo y la igualdad, por lo que no hay retos individuales que puedan llevar a conflictos.

Lo citado indica que el juego cooperativo, bien programado ofrece a los usuarios múltiples ventajas a la vez que divertimento; y todo ello dentro de un ambiente de inclusión. “generan un proceso incluyente, de solidaridad y cooperación en el cual lo importante no es la conquista individual sino la responsabilidad, la organización y el compromiso por una meta común, sin obviar que la experiencia deja un aprendizaje y una experiencia individual que se logra en el proceso grupal” (Omeñaca, 2002 p.13)

Aplicaciones del juego cooperativo

Omeñaca y Ruiz (1999) analizan los beneficios del juego cooperativo y fundamentalmente destacan que estos son a nivel motriz y socioafectivo por diferentes motivos:

- Contribuye a prestar atención a todos los integrantes como miembros de un grupo; lo que supone integración.
- Da pautas de cómo relacionarse y mostrar ayuda evitando la sobreprotección; potenciando la normalización.
- Respeto el modo de interactuar de cada uno de los participantes; lo que significa respetar la autonomía.
- Ofrece posibilidades para explorar.
- Contribuye y favorece las relaciones con los otros.
- Ofrece entornos distintos en los que se extrapolan acciones conocidas; potenciando la transferencia.
- Es polivalente ya que permite desarrollar el aprendizaje en diferentes contextos.



Queda justificado que este tipo de juego aporta múltiples ventajas a los participantes; pero es necesario que se realice una buena programación de los mismos para no caer en el fracaso. Todos los juegos cooperativos tienen como finalidad la inclusión, es por ello que previamente el docente o encargado de programar la actividad conozca las características de los participantes. En la diferencia está la inclusión, la riqueza del aprendizaje y las ventajas de la pluralidad.

Es también importante hacer mención a la utilidad del juego en cuanto a actividad lúdica que es; las personas que participen de él deben sentirse cómodas y pasarlo bien. De otra manera la actividad fracasaría aunque se consiguieran algunos objetivos parciales; si les gusta van a repetir y continuar creciendo con lo que el juego le ofrece.

EVIDENCIAS

La práctica se ha llevado a cabo con un grupo de personas que asisten a un taller ocupacional durante varias sesiones. Para valorar la experiencia se les ha pasado un cuestionario en el que se les pregunta sobre cómo se han sentido, si les ha gustado y la percepción que han tenido de la colaboración por parte de sus compañeros y de ellos mismos en las actividades.

Se ha percibido como a lo largo de todo el proceso cada uno de los participantes se ha esforzado por lograr desarrollar al máximo sus capacidades, tomando conciencia de que sus posibilidades son superiores a sus carencias. En cada sesión se ha pretendido que los participantes emplearan todas sus capacidades para responder adecuadamente. Se ha buscado la manera de mejorar simultáneamente el desarrollo de todas las habilidades; lo que ha requerido la adaptación de juegos a las características y destrezas del grupo.

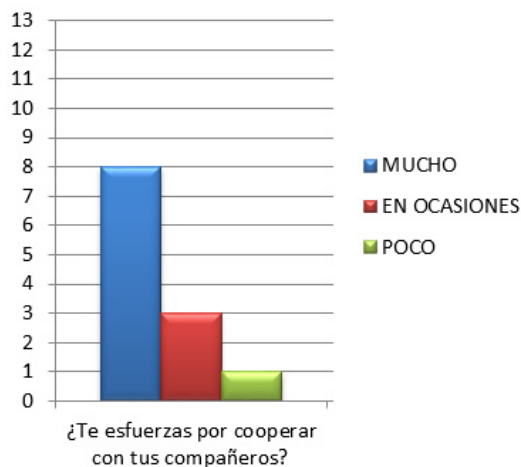


Figura 1. Resultados de una de las preguntas de la encuesta





CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede afirmar que el juego beneficia la inclusión potenciando la cooperación, la autoestima, el autoconcepto, etc. cómo se aprecia por medio de los documentos consultados en la revisión bibliografía. En cuanto a la experiencia llevada a cabo se sacan las mismas conclusiones; apreciando que el nivel de actividad colaborativa en los usuarios ha aumentado considerablemente.

Después de realizar este tipo de actividades se ha generado en el grupo un sentimiento de pertenencia aun mayor al existente y un clima más discernido en el desarrollo de otras actividades. Con la experiencia vivida cada uno de ellos reconoce haber aprendido algo nuevo de los otros y de si mismo, a la vez que valorar las fortalezas del grupo como tal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Primera edición. Editorial Graó de IRIF, S.L.

Collado de la Garza, G. (1971). *El juego. Debates y aportes desde la didáctica*. Ediciones novedades educativas.

Decroly, O., & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.

Omeñaca, R., & Ruiz, J. V. (2001). *Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. Explorar, Jugar, Cooperar: Bases Teóricas y Unidades Didácticas para la Educación Física Escolar Abordadas Desde Las Actividades, Juegos y Métodos de Cooperación, 19*.

Omeñaca J (2002). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear: Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo

Ríos Hernández, M; Blanco Rodríguez A. (2004). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Editorial Barcelona: Paidotribo.



EL MÉTODO DE LECTURA FÁCIL COMO ESTRATEGIA DE ACCESIBILIDAD COGNITIVA AL LENGUAJE ESCRITO EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

GÓMEZ-PUERTA, MARCOS¹; LLEDÓ CARRERES, ASUNCIÓN²; LORENZO LLEDÓ, GONZALO³; ARRÁEZ VERA, GRACIELA⁴; LORENZO LLEDÓ, ALEJANDRO⁵

Universidad de Alicante, España

¹marcos.gomez@ua.es, ²asunción.lledo@gcloud.ua.es,

³glledo@gcloud.ua.es, ⁴graciela.arraez@gcloud.ua.es,

⁵alejandro.lorenzo@gcloud.ua.es,

Resumen. Las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades para la comprensión de la comunicación verbal. En el caso del lenguaje escrito, el método de simplificación de textos denominado lectura fácil resulta una estrategia clave en el contexto escolar para favorecer la accesibilidad cognitiva a la información para este tipo de alumnado. Pese a ello, no se dispone hasta el momento de suficiente evidencia científica sobre los elementos de simplificación que generan una mayor comprensión lectora, ni de uniformidad en los propios métodos propuestos. Este trabajo revisa estas cuestiones y presenta varios ejemplos de proyectos de elaboración de documentos en lectura fácil.

Palabras clave: discapacidad intelectual, lectura fácil, accesibilidad cognitiva, inclusión.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Según queda caracterizado en la definición de discapacidad intelectual (Schalock et al., 2010), las personas con esta condición presentan limitaciones para comprender la información (escrita, oral o social) y para desarrollar conductas adaptativas (habilidades prácticas, sociales y conceptuales). El grado de afectación del sujeto puede variar desde niveles leves a niveles de discapacidad profunda mostrando, por tanto, un amplio espectro de características y necesidades. Uno de los aspectos clave en el funcionamiento intelectual de estas personas es su dificultad en el proceso de aprendizaje y de comprensión de la información presente en el entorno, entre la que se incluye el lenguaje, ya sea hablado o escrito. En muchos casos, dependiendo del grado de discapacidad intelectual presente el individuo, el nivel de comprensión puede ser muy bajo. De hecho, incluso en los niveles leves de discapacidad intelectual los obstáculos para dicha aprehensión pueden ser sustanciales, por lo que resulta esencial la utilización de estrategias para facilitar su percepción adecuada de la información disponible en el contexto.

Accesibilidad cognitiva para personas con discapacidad intelectual en el entorno escolar

La comunidad educativa ha ido paulatinamente constatando que la mera integración física, es decir, la ubicación del alumnado con discapacidad intelectual en el centro escolar, no es criterio suficiente para lograr una educación de calidad en las mismas condiciones que sus compañeros/as. Consecuentemente, y asumiendo una perspectiva de equidad, se estableció como prioritaria la necesidad de desarrollar medidas que facilitaran la participación de este alumnado y su aprovechamiento educativo basadas en el diseño para todos y la accesibilidad universal.

El concepto de accesibilidad cognitiva se relaciona con las características que deben presentar los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para que resulten inteligibles o de fácil comprensión. Este tipo de accesibilidad es una de las estrategias orientadas a favorecer la accesibilidad universal. Por tanto, esta medida resulta de relevancia para promover el bienestar emocional del sujeto, ya que los entornos que resultan comprensibles se hacen más fácilmente predecibles, mejoran nuestra sensación de control sobre ellos y, por ende, favorecen nuestra participación (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014).

Respecto de los requisitos necesarios para que un entorno o una información sea accesible cognitivamente, debe ofrecerse de forma simplificada la siguiente información relativa a los entornos o a los elementos que estos contienen:

- a) *Qué son.* Debe ser fácilmente comprensible qué es ese entorno, producto o servicio.
- b) *A qué clase o categoría pertenecen.* Debe reflejarse qué tiene en común y de diferente cada entorno y objeto respecto a otros que también conoce y usa la persona.



- c) *Uso o funcionalidad.* Qué puede hacer o qué se espera que haga la persona en o con ellos.
- d) *Valores y normas.* Qué implica y cómo se interpreta social y culturalmente.
- e) *Relación espacial, temporal y funcional.* Qué relación mantienen con otros entornos y objetos.
- f) *Personas y roles.* Qué personas y desde qué roles los pueden y suelen usar.

Con el fin de cumplir estos requisitos se pueden utilizar diferentes recursos como apoyos naturales (e.g., profesorado, compañeros/as de clase), elementos de orientación simplificados (e.g., mapas, planos y directorios), y señales externas (e.g., flechas indicativas, carteles, mapas, pictogramas, “encaminamientos” o señalizaciones en el sueño). Actualmente, también los teléfonos inteligentes pueden ser utilizados como un recurso para favorecer la accesibilidad cognitiva en los diversos entornos ya que nuevas aplicaciones permiten cumplir en gran medida buena parte de las funciones antes mencionadas. En este sentido, los programas de alfabetización digital y formación para el uso de medios tecnológicos para personas con discapacidad intelectual pueden resultar claves. Para diseñar la implementación de estas medidas, se aconseja consultar la obra *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos* (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014).

Como sabemos, el entorno escolar basa en gran medida su interacción en procesos comunicativos verbales, ya sean orales o escritos; por tanto, cualquier dificultad del alumnado en el ámbito lingüístico puede suponer una desventaja para el discente en su aprendizaje y un verdadero desafío para el docente en su proceso de enseñanza. En este sentido, tal como resaltan Vived y Molina (2012), “la lectura es un habilidad esencial en la vida. Poder leer permite el acceso a un conocimiento general y al currículo escolar, ayuda en la solución de problemas y al desarrollo de la capacidad de pensamiento, ofrece acceso a los libros, a los programas de ordenador, a los periódicos, etc.” (p. 7). Consecuentemente, la falta de accesibilidad cognitiva a la información escrita se convierte en un modo sutil pero rotundo de discriminación, especialmente en la actual sociedad de la información.

En el contexto escolar, una de las estrategias más útiles que podemos emplear es la simplificación de textos basada en el método de lectura fácil, estrategia en la que se centra esta revisión teórica.

OBJETIVOS

El objetivo de la presente comunicación es realizar una revisión teórica acerca de la lectura fácil como estrategia para favorecer la accesibilidad cognitiva a la información escrita en el caso de personas con discapacidad intelectual en el contexto





escolar, así como evidenciar algunos ejemplos de elaboración de materiales en lectura fácil en colaboración con una asociación especializada.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La lectura fácil es un método de simplificación de textos que persigue mejorar la lectura y comprensión lectora de personas con dificultades en el acceso a esta tarea (Nomura, Nielsen y Tronbacke, 2012). El objetivo de este método es crear textos claros y fáciles de comprender, adecuados para diferentes grupos de personas, tanto en cuanto a edad como a etiología de sus dificultades. Entre estos grupos se encuentra el de las personas con discapacidad intelectual.

La lectura fácil como medida de accesibilidad cognitiva al lenguaje escrito

Cuando la accesibilidad cognitiva es aplicada a documentos o textos escritos puede utilizarse el método de lectura fácil. En concreto, el concepto fácil utilizado aquí significa específicamente que en los textos accesibles mediante lectura fácil resultará sencillo:

- a) Reconocer y comprender el significado de las palabras de que consta el texto.
- b) Entender las relaciones sintácticas que mantienen las distintas unidades lingüísticas entre sí.
- c) Integrar en una representación global el significado de las distintas frases y párrafos del texto.
- d) Relacionar el significado lingüístico del texto con el conocimiento previo que tenía la persona que lee sobre ese tema.
- e) Interpretar y valorar pragmáticamente el texto, es decir, reconocer su intención comunicativa global, su adecuación al contexto, etc. (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014).

Por tanto, el fin de este método es adaptar textos para que sean sencillos de comprender, siendo apropiados para lectores de diferentes grupos de edad. Para lograrlo, deben tomarse en consideración los diversos elementos que componen el documento tales como el contenido, el lenguaje utilizado, las ilustraciones mostradas, el uso de pictogramas e, incluso, el propio diseño gráfico (e.g., maquetación, tipo de papel, tipografía e impresión). Los documentos en lectura fácil se identifican mediante la utilización del logotipo que así los reconoce internacionalmente.



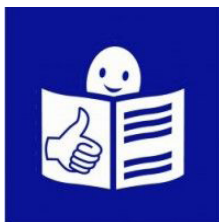


Figura 1. Pictograma que representa los textos y/o documentos elaborados en lectura fácil.

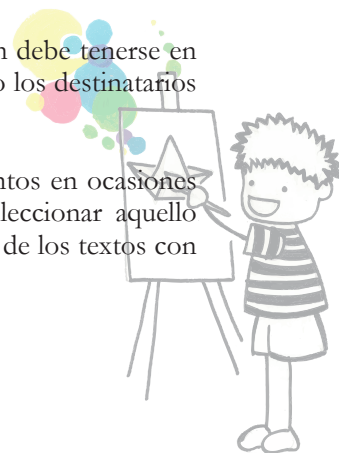
A la hora de considerar la accesibilidad cognitiva en el centro escolar, deben considerarse los diversos entornos de los que puede participar el alumnado, incluido el entorno digital. En este sentido, y dado el creciente desarrollo de la lectura y de los textos en formato digital, especialmente en Internet), deberían también contemplarse las recomendaciones realizadas por el Consorcio World Wide Web (W3C) para facilitar la accesibilidad de los textos online en la página web del centro escolar, evitando así la denominada brecha digital.

El proceso de conversión de textos y/o documentos a lectura fácil

El método de lectura fácil presenta en la actualidad dos escollos principales para su implementación. En primer lugar, no existe suficiente evidencia científica sobre qué elementos o métodos en la simplificación de los textos generan una mayor comprensión lectora en los destinatarios. Por otra parte, en segundo lugar, no existe uniformidad en cuanto al propio método de simplificación, pudiendo identificarse determinadas contradicciones entre los diversos métodos propuestos (Vived y Molina, 2012). No obstante, el propio método de conversión que explicaremos, en caso de aplicarse correctamente, asegura en gran medida la conversión adecuada de los textos. En cuanto a los documentos esenciales para comprender y aplicar el método de lectura fácil, recomendamos la consulta de las obras de *Inclusion Europe* (n.d.), Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (2007), García Muñoz (2012), o Nomura, Nielsen y Tronbacke (2012).

Para la elaboración de materiales en lectura fácil deben seguirse las siguientes *fases* (Nomura, Nielsen y Tronbacke, 2012):

1. *Elección del material a adaptar.* En este proceso de elección debe tenerse en cuenta la relevancia del mismo para el discente, así como los destinatarios a quien irá dirigido.
2. *Selección de contenidos.* Para la elaboración de los documentos en ocasiones hay que renunciar a determinada información para seleccionar aquello más relevante. Es importante no complicar la estructura de los textos con información accesoria o anecdótica.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

3. *Selección de las pautas de simplificación y diseño del documento.* En caso de trabajar en equipo, es importante consensuar las pautas que se seguirán de cara a lograr coherencia en el conjunto del documento.
4. *Simplificación de los textos.* Esta primera elaboración se realiza por técnicos. Consiste en la implementación de las pautas de simplificación anteriormente seleccionadas, así como de diseño gráfico del documento.
5. *Contraste de los textos con un grupo de destinatarios.* Este proceso es especialmente importante puesto que supone una evaluación funcional de la simplificación inicial de los textos así como del diseño gráfico. Consiste en mostrarlo a un grupo seleccionado de alumnado con discapacidad intelectual (potencialmente destinatario) y evaluar el nivel de comprensión lectora y de dificultades que genera.
6. *Mejora del texto y diseño.* En función de la evaluación realizada en la fase 5, se mejora el documento.
7. *Re-contraste de los textos con un grupo de destinatarios.* Antes de dar por bueno el material, conviene evaluar de nuevo las mejoras introducidas, para asegurarnos de que son válidas. En caso de identificar mejoras necesarias, se volvería al paso anterior.
8. *Cierre de los textos y del diseño.* Una vez realizado el re-contraste y verificada la adecuación del material a los destinatarios, podemos dar por finalizado el proceso.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de pautas de simplificación de textos:

NIVEL	PROCESO DE CONTROL	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO
Ortografía	Control de mayúsculas	Evitar mayúsculas fuera de la
	Control de puntuación	Extensión del punto, limitaci coma, evitar resto de signos.
	Control de otros signos	Evitar signos poco habituales corchetes y comillas.
	Control de números	Escribir en cifra. Las cantidad deben sustituirse por otros α
Gramática	Control de la flexión verbal	Evitar tiempos verbales comp juntivo, voz pasiva, perifrasis
	Control del sujeto verbal	Evitar la elisión del sujeto.
	Control del orden de elementos de la oración	Mantener la estructura «sujeto + verbo + compleme

Figura 2. Cuadro de control de procesos (incompleto). Tomado de García Muñoz (2012, p. 86).



Potenciales dificultades en el proceso de elaboración de materiales en lectura fácil en el entorno escolar

Son varios los elementos que hemos identificado en nuestra práctica y que pueden dificultar el propio proceso de elaboración de estos materiales. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- a) No existe un único modo de elaborar textos en lectura fácil. En ocasiones, pueden existir diferencias importantes e incluso incoherencias entre textos identificados como de fácil lectura. No siempre se tiene claro cómo proceder.
- b) No existe suficiente evidencia científica sobre qué pautas de simplificación priorizar. La investigación en este ámbito es aún escasa, por lo que no podemos apoyarnos en este aspecto para nuestra práctica.
- c) El proceso de elaboración es lento y se solapa con muchas otras responsabilidades de los profesores y técnicos.
- d) En ocasiones, puede resultar difícil configurar grupos de contraste de alumnado, clave para otorgar rigor al proceso.
- e) No siempre se dispone de grupos de contraste en varias lenguas (e.g., castellano, catalán, vasco).

Pese a las dificultades, este método resulta de especial relevancia para lograr la accesibilidad del alumnado con discapacidad intelectual a la información escrita, por lo que debe encontrarse el modo de poder desarrollar estos materiales.

EVIDENCIAS

Desde la Universidad de Alicante, nuestro grupo de trabajo ha colaborado con diversas entidades en la elaboración de documentación en lectura fácil. A continuación ejemplificamos estas iniciativas:

1. *Creación de un periódico digital en lectura fácil.* Fue una iniciativa de la Fundación ONCE en la que también colaboraron Technosite, el grupo de investigación ERI-lectura de la Universidad de Valencia y la Asociación APSA. Sigue en activo en la web www.noticiasfacil.es.
2. *Creación de un curso de formación y orientación laboral (FOL) para alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial en lectura fácil a través de la plataforma Moodle.* En este proyecto de innovación también colaboraron la Asociación APSA y el grupo de investigación ERI-lectura de la Universidad de Valencia.





3. *Creación de una guía turística de Elche (Alicante) en lectura fácil.* Fue una iniciativa del Ayuntamiento de Elche junto a la Asociación APSA. Sigue disponible en este enlace: https://issuu.com/visitelche.com/docs/gua_-_castellano.

CONCLUSIONES

El método de elaboración de documentos en lectura fácil es una estrategia adecuada para favorecer la accesibilidad cognitiva de diferentes colectivos (e.g., niños pequeños, inmigrantes recientes, personas con deterioro cognitivo) a la información escrita. Entre ellos, destaca el alumnado con discapacidad intelectual. La accesibilidad cognitiva se enmarca como un método en la línea del diseño para todos y la accesibilidad universal.

Pese a que aún no existe suficiente evidencia científica sobre qué estrategias de simplificación de textos favorecen una mejor comprensión lectora en discentes con discapacidad intelectual, se ha identificado una secuencia de fases en la elaboración de estos materiales que parece asegurar su idoneidad. Este proceso, no obstante, se topa con ciertas dificultades que deberemos considerar y superar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belinchón, M., Casas, S., Díez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

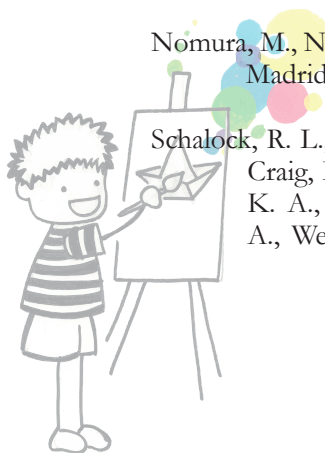
Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT) (2007). *Cómo elaborar textos de fácil lectura*. Recuperado (17.10.2017) de <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/cmoelaborartextosdefcillectura.pdf>

García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Recuperado (11.10.2017) de <http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>

Inclusion Europe (n.d.). ¡No escribas para nosotros sin nosotros! Recuperado (19.11.2017) de http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/no_escribas_nosotros_sin_nosotros.pdf

Nomura, M., Nielsen, G.S., y Tronbacke, B. (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Madrid: Creacesible.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V., Buntix, W. H. E., Coulter, M. D., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., y Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability. Definition,*



El método de lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva al lenguaje escrito en alumnado con ...

Classification, and Systems of Supports. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza.



ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES EN UN AULA ABIERTA ESPECÍFICA DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ¹, SARAI MERINO RUIZ², IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE³, M^a CARMEN CEREZO MAÍQUEZ⁴

Universidad de Murcia, España

¹lozanoma@um.es, ²sarai.merino@um.es, ³irinasherezade.castillo@um.es, ⁴mcarmen.cerezo@um.es

Resumen. En esta comunicación se muestran los resultados obtenidos mediante una investigación llevada a cabo a lo largo de tres cursos académicos y que se ha centrado en la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). Con este estudio se pretendía que dicho alumnado consiguiera aprender estas competencias emocionales y sociales tan esenciales para su vida cotidiana, siendo este el motivo por el que se desarrolló en ambientes reales y naturales como el aula abierta específica de alumnado con este trastorno en el que estaban escolarizados. Para llevarlo a cabo, se realizó un diseño de estudio de caso múltiple en el que participaron 4 alumnos escolarizados en dicha aula abierta específica ubicada en un centro de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos tras el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se implementó el programa de intervención con una serie de materiales didácticos diseñados para la enseñanza de esas habilidades, mostraron la eficacia del mismo, pues a su término las habilidades emocionales y sociales conseguidas por los alumnos fueron superiores a las que en un inicio tenían.

Palabras clave: habilidades emocionales y sociales, trastorno del espectro autista, entornos naturales.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

A lo largo de nuestra legislación actual encontramos que la Atención a la Diversidad es considerada como un dispositivo de calidad del sistema educativo (LOE, 2006; LOMCE, 2013; Decreto 359/2009 y Orden de 4 de Junio de 2010 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) caracterizándose por la existencia de diversidad en las aulas, debido a que el alumnado escolarizado en ellas presenta su propia idiosincrasia y sus propias necesidades a las que todos los profesionales implicados tendrán que hacer frente.

Incluidos en estas aulas y en este sistema educativo, están los alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), a quienes es preciso aportar una atención individualizada, en muchas ocasiones, por el mero hecho de que cada alumno dentro de este espectro autista es diferente, y no es posible encontrar a dos personas con TEA con las mismas características, y por tanto, que se puedan atender del mismo modo y con idénticos recursos (Lozano y Alcaraz, 2009, 2010, 2012; Lozano. Hemos de partir de que el concepto de espectro autista ha sido definido como un trastorno neuropsiquiátrico que, presentando una amplia variedad de expresiones clínicas, es el resultado de disfunciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central, una alteración en el desarrollo y que se caracteriza por una serie de dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva (Autismo Internacional Autismo-Europa, 2000). En la actualidad se habla de un continuo por lo que se prefiere usar el término Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En la versión del DSM-V (APA, 2013) se reúne bajo el concepto de TEA, lo que en la versión anterior se contemplaba como trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y los trastornos no especificados del desarrollo. Esta categoría, además, agrupa como síntomas esenciales las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Lozano, Cerezo y Castillo, 2017).

Concretamente, una de las mayores dificultades presentadas por las personas con TEA es la comprensión de estados emocionales, careciendo por tanto de capacidades para entender lo que los demás piensan o sienten, para ponerse en el lugar del otro e interpretar las emociones que el resto de personas manifiestan, etc. Por ello, a pesar de las múltiples alteraciones con las que cuentan las personas con TEA y que se torna imprescindible atender de manera específica, en la presente investigación nos centramos en que los alumnos con TEA participantes en el estudio mejorasen sus habilidades emocionales y sociales. El motivo por el que se decidió la enseñanza de estas competencias y no de otras, se basaba en la gran dificultad que para ellos supone el llevar a cabo en su vida diaria este tipo de actuaciones, y por otra parte, porque para poder desarrollar una vida lo más normalizada posible, es imprescindible no solo que las hayan adquirido, sino que se haya producido una interiorización de las mismas. Además, tenemos que tener en cuenta que las personas con TEA forman parte de la sociedad, por lo que es fundamental que su inclusión tenga lugar en los distintos ámbitos de ésta. Es por ello que la educación emocional favorece el desarrollo personal y social de todas



las personas, provocando una mejora de la calidad de vida de las personas con TEA. Por ejemplo, el aprendizaje de habilidades sociales aporta a las personas una mayor seguridad, mejorando su autoestima y la de aquellos que los rodean, consiguiendo de este modo un mayor autocontrol, consiguiendo controlar su propia conducta, sintiéndose más querido y valorado y favoreciendo la interacción social (Lozano, Alcaraz y Colás, 2010 a y b)

Pero para que todo lo que estos chicos aprenden no sea mera teoría y puedan aplicarlo en su día a día, será importante que los entornos en los que los adquieran sean ambientes cercanos y conocidos para el alumnado. Este es el motivo por el que el contexto de aprendizaje fue el aula abierta donde ellos se encuentran escolarizados. Además, la enseñanza en estos entornos, pueden repercutir en una generalización y extensión de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales (Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez, 2005; Merino, 2017), pues las personas con TEA desarrollan su vida en distintos núcleos, no girando todo entorno al ámbito educativo.

OBJETIVOS

- Mostrar los avances obtenidos por el alumnado con TEA objeto de estudio con respecto a las habilidades emocionales y sociales.
- Comprobar que el programa diseñado contribuye a la mejora de la resolución de conflictos en el alumnado con TEA.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La pretensión de esta investigación fue dotar de estrategias y materiales a todos los participantes en ella, con el fin de realizar un traspaso de todos los recursos existentes actualmente, para que estos pudieran serles útiles de cara al desarrollo de competencias emocionales y sociales. Dicho trabajo tuvo un carácter individual, efectuando para ello un estudio de casos múltiples. Para Martínez Carazo (2006), el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos.

Este tipo de metodología nos ofrece la oportunidad de comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, como es el caso de un aula abierta específica de TEA en un centro de Educación Secundaria. En concreto, se utilizó un estudio de casos múltiples, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje estuviera centrado de manera individual en cada alumno, en sus necesidades y aquello que demandaran, pues no era posible desarrollar un plan de trabajo global a todo el alumnado, ya que cada uno requería una atención distinta a la que precisaban sus compañeros.

El procedimiento empleado en el centro educativo donde se implementó el programa diseñado, tuvo lugar de manera cíclica a lo largo de los diferentes cursos en los que se realizó, siguiendo en todos ellos las mismas fases. En primer lugar, se realizó





Liderando investigación y prácticas inclusivas

una evaluación inicial, para contemplar el nivel de partida de los alumnos; tras esta etapa, se procedió a adjudicar a cada discente unos materiales determinados, en función de ese nivel inicial, llevando a cabo con esto la fase de enseñanza-aprendizaje. Tras su finalización, se evaluó de nuevo al alumnado, con el fin de contemplar los avances acaecidos o posibles modificaciones en el método que hubiera que efectuar.

Para llevar a cabo las etapas anteriormente señaladas, se utilizaron dos colecciones de materiales didácticos, que a continuación detallamos:

- “Aprende con Zapo. *Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*” (Lozano y Alcaraz, 2009). Este material consta de varias fases, existiendo en cada una de ellas diferentes niveles, en los que se incluyen diversas actividades de distinta dificultad, de modo que pudieran adaptarse al nivel de cada alumno a través de una secuenciación de tareas que pueden ser utilizadas al mismo tiempo para la evaluación y la enseñanza. Dichas tareas comienzan con la identificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y complejas (sorpresa, pensamiento, aburrimiento e interés) a través de las expresiones faciales en dibujos y fotografías, continúan con el reconocimiento y atribución causal de dichas emociones a situaciones concretas de la vida cotidiana y finalizan con la comprensión de que las personas pueden tener distintos modos de percepción, conocimiento y creencia.
- “*Ilusiónate con Tachy y sus historias emocionales y sociales*” (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014). Estas historias describían actividades o situaciones que los alumnos podían encontrarse en su vida cotidiana, estando centradas en contextos naturales y reales, como podían ser el centro escolar o el hogar del alumnado. Además, en estas actividades venían incorporadas ciertas pautas de actuación, aportando al alumnado una serie de herramientas con las que poder resolver pequeños conflictos a los que pudieran enfrentarse. Los personajes de dichas historias pueden sentir tanto emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) como complejas (interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento) a lo largo de las distintas situaciones que se desarrollan en la historia. Asimismo, incorporan aquellas tareas que se han observado que resultan de gran dificultad para el alumnado a través de la implementación del material referido anteriormente, como son la enseñanza de creencias (sobre todo la creencia falsa y predicción de la acción) y las situaciones de comunicación metafórica (mentira, mentira piadosa e ironía). Para favorecer la extrapolación y personalización de las situaciones a las personas con TEA, estos materiales incluyen preguntas que hacen referencia a cómo los alumnos viven o han vivido situaciones semejantes a la que la historia social presenta (Lozano, Cerezo y Castillo, 2017).



Las evaluaciones iniciales y finales realizadas a los alumnos con los anteriores materiales, para así corroborar la presencia de mejoras, se efectuaron con las siguientes valoraciones, cuando lo que se buscaba era evaluar el reconocimiento emocional en las tareas de trabajo:

- 1= No acierta en nada.
- 2= Acierta una emoción.
- 3= Acierta dos emociones.
- 4= Acierta tres emociones.
- 5= Acierta las cuatro emociones.

A la hora de evaluar la justificación emocional, la razón por la que los alumnos pensaban que los personajes de las historias sentían esas emociones los parámetros establecidos fueron los siguientes:

- 1 = la respuesta no está relacionada con la pregunta, o justifica con monosílabos (sí o no).
- 2= la respuesta es literal a la pregunta establecida.
- 3 = la respuesta es simple y no da detalle alguno.
- 4 = en la respuesta incorpora razonamientos lógicos o detalles que la enriquece.
- 5 = además de darse la situación anterior es capaz de personalizar una situación parecida que ha vivido él o cualquier otra persona cercana.

La duración de esta investigación fue de tres cursos académicos, siendo las sesiones semanales de trabajo de 30 minutos individuales en el aula abierta. En su desarrollo se contó con la colaboración del equipo universitario que trabajaba en colaboración con la docente de dicha aula.

Los participantes de este estudio fueron cuatro alumnos con trastornos del espectro autista, con edades comprendidas, en el inicio de la investigación, entre los 15 y los 17 años. Todos los alumnos estaban escolarizados en un aula abierta específica de TEA, ubicada en un centro público de educación secundaria. La zona en la que se ubicaba dicho centro estaba constituida por población cuyo nivel socioeconómico era medio-bajo.





Estos no fueron los únicos participantes del estudio, sino que también hay que nombrar a una figura primordial dentro de la investigación, que fue la tutora del aula abierta, maestra del centro educativo especialista en pedagogía terapéutica. Junto a ella, serán nombrados dos miembros de un equipo de investigación del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, que fueron quienes diseñaron todo el estudio e implementaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro educativo.

EVIDENCIAS

En este apartado, se plasmarán los resultados recogidos a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación, a través de una comparación entre los datos obtenidos al inicio y al final del estudio. Con esta comparativa, como se puede precisar en la figura 1, se podrán apreciar los avances existentes, en términos globales.

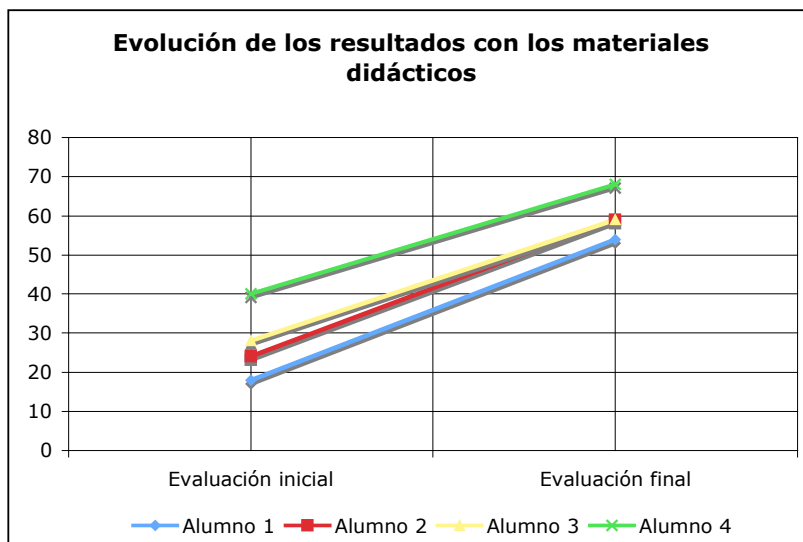


Figura 1. Comparación de los resultados obtenidos tras el trabajo con el programa de intervención

Como puede observarse en la figura 1, los cuatro alumnos consiguieron mejores resultados al finalizar los cursos en los que se llevó a cabo el trabajo continuo dirigido a la enseñanza de habilidades emocionales y sociales. Sin embargo, estos no se produjeron del mismo modo en todos los alumnos, sino que como cada uno de ellos tenía su nivel de inicio y un ritmo propio de aprendizaje, los resultados también fueron diferentes.



Una vez mostrados los resultados de modo más cuantitativo y general, pasamos a plasmarlos más cualitativamente, como puede apreciarse en la tabla 1, para así poder comprender con claridad en qué habilidades avanzaron más, cuáles les fueron más sencillas de aprender, dónde encontraron más dificultades o qué tipo de competencias será preciso continuar trabajando, debido a que su aprendizaje no fue el esperado.

Tabla 1.

Resumen de las habilidades emocionales que a lo largo del proceso de intervención fueron más sencillas y más complejas de adquirir por los alumnos, así como aquellas que no consiguieron aprender.

	Habilidades más sencillas de aprender	Habilidades adquiridas pero yo que supusieron una mayor complejidad	Habilidades por adquirir
Alumno 1	<p>Emociones básicas: alegría.</p> <p>Emociones complejas: sorpresa</p> <p>Comunicación metafórica: mentira.</p>	<p>Emociones básicas, tristeza y enfado.</p> <p>Emociones complejas: interés, pensamiento y aburrimiento.</p> <p>Comunicación metafórica: ironía, mentira piadosa.</p>	<p>Emociones complejas: interés.</p> <p>Comunicación metafórica: ironía.</p>
Alumno 2	<p>Emociones básicas: alegría y tristeza.</p> <p>Emociones complejas: aburrimiento.</p> <p>Comunicación metafórica: mentira</p>	<p>Emociones básicas: enfado y miedo.</p> <p>Emociones complejas: interés, pensamiento y sorpresa.</p> <p>Comunicación metafórica: ironía, mentira piadosa.</p>	<p>Comunicación metafórica: mentira piadosa.</p>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Alumno 3	Emociones básicas: alegría, tristeza y enfado. Emociones complejas: sorpresa. Comunicación metafórica: ironía	Emociones básicas: miedo. Emociones complejas: interés, pensamiento y aburrimiento. Comunicación metafórica: mentira, mentira piadosa.	Comunicación metafórica: profundizar en mentira, y mentira piadosa.
Alumno 4	Emociones básicas: alegría, tristeza y enfado. Emociones complejas: pensamiento y sorpresa. Comunicación metafórica: ironía	Emociones básicas: miedo. Emociones complejas: interés y aburrimiento. Comunicación metafórica: mentira, mentira piadosa.	Comunicación metafórica: profundizar en mentira y, mentira piadosa.

A pesar de que cada alumno tuviera más o menos facilidad a la hora de adquirir unas habilidades u otras, hubieron ciertos puntos en común que a continuación describiremos. Para todos ellos las emociones básicas resultaron más sencillas de comprender, siendo las primeras que adquirieron, sobre todo las emociones de alegría y tristeza las que aprendieron en primer lugar. Al comenzar con las emociones complejas, aumentó la dificultad, debido a que suponían un mayor nivel de abstracción. En general, fue la emoción de sorpresa la más fácil para la mayoría de los alumnos, aunque para uno de ellos (alumno 2), continuó teniendo un alto grado de complejidad, siendo para él el aburrimiento más sencillo de comprender. Dentro de esta categoría, la emoción de interés fue la más complicada para el alumnado, no pudiendo el alumno 1 una total superación tras finalizar la intervención. Las actividades de comunicación metafórica, comprendían los conceptos de mentira, mentira piadosa e ironía. Esta fue la tarea que más costó a todos los alumnos, variando la dificultad de dichos conceptos en función de las capacidades de los alumnos. Dos de ellos (alumnos 1 y 2) captaron mejor el concepto de mentira, sin embargo, los alumnos 3 y 4 comprendieron más fácilmente el de ironía. Aunque fueron capaces de entender ciertos aspectos de esta actividad, se trató de una tarea bastante compleja que será necesario seguir trabajando en futuras implementaciones.

En relación a las habilidades sociales, centrándonos más en las actividades de resolución de conflictos, al inicio les costó un poco la realización de estas tareas por no estar demasiado acostumbrados al formato, pues se trabajó en el aula desde historias



emocionales y sociales pero a medida que avanzaba el proceso de intervención fueron familiarizándose con ellas, resultándoles mucho más sencillo efectuarlas. Hasta tal punto llegó dicha comprensión, que a lo largo del último curso, el alumnado era capaz de elegir correctamente, y en primer lugar, las caras que representaban la emoción que debía sentir el personaje de la historia en función de la situación planteada así como la resolución del conflicto que surgía en la historia y que estaba relacionado en el estado emocional del personaje, produciéndose un incremento bastante elevado de estas competencias.

CONCLUSIONES

Una vez analizados y comentados los resultados obtenidos por el alumnado mediante la utilización de los materiales didácticos diseñados para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, llegamos a las siguientes conclusiones:

Fue notable el avance acontecido en el alumnado con TEA participante en esta investigación, en relación a la adquisición de habilidades emocionales y sociales, debido a que quedó demostrado con los resultados obtenidos en las actividades realizadas con el programa de intervención con los materiales didácticos, tal y como se señalaron en el apartado anterior. Sin embargo, como muestra la tabla 1, aún hay ciertos conceptos y diversas habilidades que es preciso que se continúen trabajando, por la complejidad que mostraban, y además, porque consideramos fundamental que estos alumnos las adquieran. El motivo por el que consideramos tan importante que este alumnado con TEA incorporase en sus conocimientos este tipo de habilidades, fue porque su interiorización supone un aumento de la calidad de vida de los alumnos, pues como afirman Lozano y Alcaraz (2010, 2012); Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b), existe una relación directa entre la consecución de capacidades relacionadas con la competencia emocional y una mejora en su interacción y calidad de vida, debido a que se facilita su proceso de inclusión educativa y social.

Por otra parte, que este tipo de intervención educativa tenga lugar en contextos naturales, es decir, cercanos para el alumnado, donde se sientan cómodos, por ser un entorno en el que ellos suelen pasar bastante tiempo, y donde tienen un elevado nivel de confianza, también contribuye a que estos procedimientos sean más sencillos de realizar, provocando también, como indican Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez (2005); Lozano, Cerezo y Castillo (2017) y Merino (2017), que dichos aprendizajes traspasen el ambiente en el que los adquieren y se produzca una extensión a otros contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (APA) (2000). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 Development*. Recuperado de <http://www.dsm5.org/>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Autismo Internacional-Autismo Europa (2000). *Descripción del autismo*. Madrid: Confederación Autismo-España, Federación de asociaciones de padres de autistas y el Instituto de Salud Carlos III.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se regula y establece la respuesta educativa a la Diversidad en la CARM.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Núm. 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapó. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI*, 28(2), 261-288.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(29), 261-288.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación (RIE)*, 28, 65-78.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 367-382.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.

Lozano, J., Cerezo, M.C. y Castillo, I.S. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en Educación Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 35 nº 3 · 2017, pp. 39-64

Lozano, J. (Coord.), Cerezo, M.C., Merino, S. y Castillo, I. (2014). Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales. <http://hdl.handle.net/10201/39773>.

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la



investigación científica. Universidad del Norte. Recuperado (25.02.2016) de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_EL_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Merino, S. (2017) Tesis doctoral. Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastornos del espectro autista: una propuesta de colaboración familia-escuela. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/53274>

Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-374.

Orden de 4 de Junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia (CARM).



ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE COMO UN NUEVO MODELO PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

BALLESTEROS RUIZ, MARÍA DEL MAR¹, LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO²

Universidad de Granada, España

¹mballesterosruiz@correo.ugr.es, ²juanlope@correo.ugr.es

Resumen. El modelo tradicional de educación queda desfasado al hacerse imperativo el uso de las nuevas tecnologías en la escuela, e inevitablemente con el uso de ellas surgirán los entornos personales de aprendizaje (PLE).

Los PLE mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Facilita los recursos y herramientas a los profesores para llevar a cabo su tarea así como favorece especialmente al alumnado con necesidades educativas especiales, permitiendo que estos puedan tener una educación más personalizada y adaptada a las necesidades que presenten.

El uso de las nuevas tecnologías y los PLE permitirá que suplan algunas discapacidades cognitivas, sensoriales y motóricas del alumnado, mejorando su calidad de vida en el ámbito personal, emocional y profesional.

Palabras clave: PLE, alumnado, NEE, modelo educativo.





INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en los entornos educativos la actividad docente se centraba en el profesor y la enseñanza, dándole un papel secundario a los estudiantes y su aprendizaje, siendo lo primordial que el estudiante memorizara el contenido y no que lo interiorizara y comprendiera.

Frente a estas prácticas tradicionales surge un modelo constructivista en el que lo importante es el aprendizaje y le deja al profesor un papel de facilitador o mediador entre el contenido y el estudiante. Este nuevo modelo se establece en la sociedad de la información y la comunicación en la que nos encontramos en este momento, y por ello aparecerán investigaciones de la manera en la que los estudiantes acceden a dicha información y cómo la utilizan. Nunca se han tenido tantas herramientas didácticas que favorecieran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hernández Requena (2008) analiza las tecnologías como herramientas que interceden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo la relación entre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la teoría constructivista. Con las TIC aparecen aplicaciones que darán lugar a una experiencia única en los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Junto a la cantidad de términos surgidos a partir de este progreso tecnológico en la educación se encuentra el entorno personal de aprendizaje o PLE (Personal Learning Environment). Se trata de un vocablo que está en pleno apogeo en el terreno educativo y que busca un nuevo planteamiento en los centros escolares y en la educación de los estudiantes.

El uso de las TIC en el aula ha demostrado ser muy efectivo para que se produzca un aprendizaje y que se creen nuevas estrategias de enseñanza (Marjanovic, 1999). Estas herramientas resultan realmente de ayuda para atender las necesidades individuales de los estudiantes, más aun de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE).

En particular, en educación especial ha ido creciendo su utilización ya que estos recursos permiten captar la atención del alumnado. En el caso de estudiantes con NEE, el ritmo de aprendizaje es diferente en cada uno, por lo que necesitarán una enseñanza individualizada y adaptada.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Cada vez son más numerosas las prácticas educativas en las que el estudiante maneja herramientas tecnológicas para rentabilizar su uso personal, como indican Castañeda y Sánchez (2009) y enriquecer su aprendizaje con la aplicación de diferentes tipos de conexiones. A este tipo de conexiones explicitadas se les llama Entorno Personal de Aprendizaje (Attwell, 2007; Castañeda, 2008; Schaffert y Hilzensauer, 2008).



Estos entornos personales van a suponer el entramado que el estudiante crea a partir de la red de recursos que utiliza para la adquisición de conocimiento. En el caso de un PLE la idea es potenciar el aprendizaje que desarrolla el alumnado por sí mismo en su proceso, que puede ser el que le ofrece la institución y que puede estar aumentado por el que el propio estudiante va creando al utilizar otras herramientas sociales (Castañeda y Sánchez, 2009).

Aunque la idea del PLE incluye todos los recursos que el estudiante emplea para aprender, si nos centramos en un ámbito más teórico, abarcaremos el PLE desde todas las herramientas digitales que van a favorecer el aprendizaje (Chaves, Trujillo & López, 2015). Como señalan Johson y Liber (2008), los entornos personales de aprendizaje surgen en el Reino Unido asociados al movimiento de la web 2.0. Desde entonces, las definiciones que se han ofrecido de los PLE son numerosas y diversas. Existen dos tendencias en las que podríamos agrupar este término, las de carácter tecnológico/instrumental y las de carácter pedagógico/educativo.

Si hablamos de los PLE desde la perspectiva tecnológico/instrumental, estos se refieren, según Fiedler y Pata (2009), a una compilación de instrumentos, materiales y recursos humanos que un estudiante conoce, y a las que tiene acceso en el contexto de un proyecto educativo en un punto dado en el tiempo.

Frente a esta perspectiva que se centra en los componentes tecnológicos que se pueden utilizar para la configuración de los entornos tecnológicos, existe otra perspectiva, la cual pone el acento en el componente de aplicación educativa. Desde esta óptica, los PLE podrían ser considerados como modelos que van a permitir el autoaprendizaje a partir de los Recursos Web. Además, los estudiantes podrán tener el control de su propio aprendizaje, podrán orientar sus metas y fijar todas las partes del proceso.

Como señala Casquero (2010) “un ambiente de aprendizaje personal (PLE) es un intento de crear un adecuado ambiente centrado en el alumno que incorpora todas las herramientas, servicios, contenidos, datos y personas involucradas en la parte digital del proceso de aprendizaje”.

Para Adell (2011), un PLE está constituido por tres componentes principales:

1. Las herramientas que uno elige para su aprendizaje.
 - a. Para buscar y acceder a la información.
 - b. Crear editar y publicar información.
 - c. Relaciones con otras personas:
 - i. A través de los recursos y actividades: Delicious, Diigo,...





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- ii. A través de las relaciones personales y el diálogo con gente que nos interesa: Twitter, Facebook,...
 - iii. A través de producciones personales y objetos que compartimos utilizando los servicios de los que disponemos: YouTube, WordPress...
2. Los recursos o fuentes de información.
 3. Personal Learning Network – PLN (Red personal de aprendizaje) que cada uno va construyendo.

Mott (2010) sintetiza las fortalezas y debilidades del PLE :

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none">- Casi ilimitada variedad y las herramientas son personalizables y adaptables a múltiples configuraciones y variaciones.- Barato; a menudo compuesta de herramientas de código libre y abierto.- Abiertos a la interacción, el intercambio y la conexión sin tener en cuenta el registro oficial en los programas o cursos particulares o instituciones.- Centrado en el estudiante (cada estudiante selecciona y utiliza las herramientas que tienen sentido para sus necesidades y circunstancias particulares).- Contenido de aprendizaje y las conversaciones son compilar a través de tecnologías simples como RSS.	<ul style="list-style-type: none">- Complejo y difícil de crear para los estudiantes y profesores sin experiencia.- Posibles problemas de seguridad y exposición de datos. Limitado control institucional sobre los datos.- Ausencia de servicio o inaplicable a nivel de acuerdos, sin capacidad para prever o resolver problemas de aplicación web de rendimiento, cortes, o incluso la desaparición.- Carece de gestión centralizada y agregados a las listas de grupo (como los rollos de clase).- Difíciles y potencialmente costoso para prestar apoyo a varias herramientas y su integración con los sistemas entre sí y con instituciones

En cuanto a los componentes fundamentales que pueden configurar un PLE, la estructura que plantean Castañeda y Adell (2013) resulta significativa, en tanto en cuanto establecen sus partes a través de los siguientes elementos:

- a) Herramientas y estrategias de lectura: las fuentes de información a las que accedo.



- b) Herramientas y estrategias de reflexión: los entornos o servicios en los que puedo transformar la información.
- c) Herramientas y estrategias de relación: entornos donde me relaciono con otras personas de/con las que aprendo.

Los principios pedagógicos del PLE se basan en el conectivismo de Siemens (2004) quien lo presenta como una teoría que supera «las tres grandes teorías» sobre el aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo. Para este autor, el aprendizaje se considera «una extensión del conocimiento y de la comprensión a través de una red personal».

LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

En los centros educativos para trabajar con el alumnado con NEE se han seguido unas estrategias de actuación, como pueden ser adaptaciones curriculares, apoyo o diversificación, así como unas propuestas que han aportado gran cantidad de material escrito, siendo hasta ahora el modelo a seguir por todos los centros educativos. En realidad no ha mejorado el aprendizaje del alumnado con NEE, por lo que se considera de gran necesidad encontrar un nuevo modelo que tenga en cuenta y satisfaga todas las necesidades de estos estudiantes. En la sociedad del conocimiento, como ya se ha señalado, van apareciendo en la escuela nuevos términos como el PLE y las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que supone un camino alternativo a la intervención utilizada anteriormente.

Frente a quienes defienden una educación más tradicional, basada en la transmisión oral y escrita, se hace patente la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías a la educación (Rodríguez, 2003). Necesariamente con la llegada de las TIC al ámbito educativo aparece el PLE del alumnado.

Crear e establecer un PLE para cada estudiante va a presentar una serie de ventajas e inconvenientes en el trabajo con el alumnado con NEE. Esta nueva manera de aprender hace que en los estudiantes se despierte la curiosidad y la creatividad y una vez que conocen su funcionamiento mantienen la motivación por el aprendizaje.

El PLE junto con las TIC va a ayudar en la superación de las discapacidades cognitivas, sensoriales y motóricas del alumnado. Según Cabero, Córdoba y Fernández (2007) el uso de estas herramientas, facilitan la relación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales con su entorno, mejorando de esta manera su calidad de vida en los ámbitos personal, emocional, afectiva, laboral y profesional.

Según Rivadeneira, en Cabero, Córdoba y Fernández (2007): “Es necesario tener en cuenta que para aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías la escuela debe emplear nuevos modos de enseñanza y conocer qué papel juegan las TIC en la





Liderando investigación y prácticas inclusivas

educación de personas con capacidades especiales, cuáles son sus posibilidades de acceso y en la posibilidad de formar parte de la “sociedad de la información” como un ciudadano más” (p. 490).

En definitiva, con el PLE lo que se busca no es que el estudiante llegue a todos los conocimientos del curso, sino que utilice estas herramientas que van a actuar en todos los ámbitos de su formación, no sólo en el ámbito escolar, sino además mejorando sus habilidades sociales y sus concepto de vida.

El uso de las TIC en el aprendizaje del alumnado con NEE ofrece muchas ventajas, algunas de ellas las presenta Torres (1990) en Paula (2003):

- Ahorra tiempo y esfuerzo.
- Introduce una dinámica visual muy importante, sobre todo para niños/as con problemas de lenguaje.
- Incrementa la motivación y refuerza la atención.
- Prepara al niño/a para el aprendizaje permanente y autónomo.
- Contribuye a las capacidades de autoaprendizaje estimulando la creatividad.
- Ofrece la posibilidad de una evaluación dinámica continua y objetiva.
- Contribuye a la adquisición de capacidades básicas como son la lectoescritura, la expresión, el cálculo, el pensamiento lógico, la resolución de problemas, etc.

Diferentes estudios como los de Tesouro y Puiggalí (2004) demuestran que los estudiantes desarrollan paulatinamente actitudes más positivas hacia los ordenadores porque aumenta la confianza y la capacidad para aprender, así como también favorecen la mejora en la actitud hacia el trabajo escolar al obtener mejores resultados. De este modo, con una mayor motivación podrán mejorar sus aprendizajes.

Sin embargo, también encontramos inconvenientes al uso de las TIC en la educación del alumnado con NEE. López y López (1995) en Paula (2003) señalan algunos:

- El elevado coste económico que suponen, por lo que no es posible la dotación de medios a todas las personas que los precisan. Además el rápido avance de la investigación convierte en muchas ocasiones algunos productos en desfasados en corto período de tiempo.



Entornos personales de aprendizaje como un nuevo modelo para el alumnado con necesidades educativas ...

- La falta de preparación de los profesionales de la educación, produciéndose en algunos casos incluso rechazo por el uso de estas herramientas “tecnofobia”.
- El inadecuado empleo de los medios tecnológicos como consecuencia de la introducción de los mismos en el ámbito educativo obedeciendo a la moda y careciendo de planteamientos previos que consideren el estudio de las necesidades reales del alumnado. “El abuso o mal uso de estos medios puede provocar pasividad en el alumnado, potenciar un razonamiento mecanicista, falta de imaginación, intolerancia a la frustración, individualismo, etc.” (López y López en Paula, 2003, p. 433).

Debemos tener en cuenta una serie de pautas para incorporar las TIC en el aprendizaje de los estudiantes con NEE. Según Cabero, Córdoba y Fernández (2007), es importante no olvidar:

- Su utilización depende del tipo de discapacidad al que nos estemos refiriendo: visual, auditiva, motórica, cognitiva...
- Su integración no sólo depende del tipo de discapacidad sino también de su grado.
- Su utilización tenemos que percibirla tanto desde el punto de vista del hardware (componente físico de los ordenadores: teclados, impresoras, monitores...) como del software (componente lógico: programas informáticos, navegadores...).
- Nos podremos encontrar tanto con la posibilidad de la adaptación de los medios convencionales, como con la construcción de específicos.
- En su investigación y análisis entrará en juego diferentes profesionales, que irán desde los pedagogos, los ingenieros, los psicólogos, los diseñadores, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (2011). Sobre Entornos Personales de Aprendizaje. Recuperado el 17 de noviembre de 2017 de <http://es.calameo.com/read/00057299632ce8b79e66e>
- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender al aprendizaje. En R. Roig & M. Fiorucci (Eds), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: MARFIL-Roma TRE Università degli studi. 19-30.





ATTWELL, G. (2007). The Personal Learning Environments -the future of eLearning? ELearning Papers, vol. 2 no. 1.

CABERO, J., Y FERNÁNDEZ, J. (2007). Las TIC para la igualdad. Sevilla: Publidisa.

CASQUERO, O. & OTROS (2010). iPLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. Interactive Learning Environment, 18 (3), 293---308

CASTAÑEDA, L., SÁNCHEZ, M^a M. (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 35, 175-191.

CHAVES BARBOZA, EDUARDO, TRUJILLO TORRES, JUAN MANUEL, LÓPEZ NÚÑEZ, JUAN ANTONIO, Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación [en línea] 2016, (Enero-Sin mes): [Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2017] Disponible en: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409006>> ISSN 1133-8482

FIEDLER, S. y PATA, K. (2009): Distributed learning environments and social software: In search for a framework of design, En S. HATZIPANAGOS & S. WARBURTON (eds), Social software & developing community ontologies, (pp. 145-158): Hershey, PA: IGI Global.

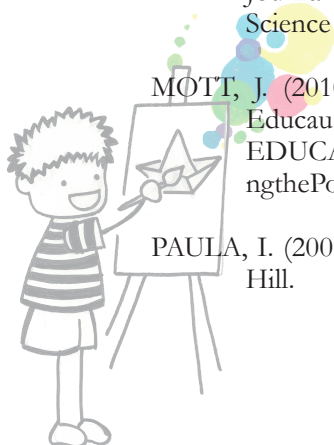
HERNÁNDEZ REQUENA, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC, 5(2), 26-35. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>. [Consultado el 17 de noviembre de 2017].

JOHSON, M. & LIBER, O. (2008). The Personal Learning Environment and the human condition: from theory to teaching practice. Interactive Learning Environments, 16 (1), 83- 100.

MARJANOVIC, O.: Learning and teaching in a synchronous collaborative environment. Journal of Computer Assisted Learning. V 15. pp: 129-138. Blackwell Science Ltd, 1999

MOTT, J. (2010). Envisioning the Post-LMS Era: The Open Learning Network. Educause Quartely, 33 (1). Rescatado de http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/Envi_sioni ngthePostLMSEraTheOpe/199389.

PAULA, I. (2003). Educación Especial. Técnicas de Intervención. Madrid: Mc Graw-Hill.



RIVADENEIRA, G., ALANIZ, M., OYARZÚN, M., ADOLFO, S., GARCÍA, M., SALVO, S., CATALDI, Z. (s.f). Las TIC aplicadas a las NEE de los alumnos de la Educación Especial. Recuperado el 17 de noviembre del 2017 http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19263/Documento_completo.pdf?sequence=1

RODRÍGUEZ, L. (2003). «Nuevas Tecnologías en Educación». Actas del II Congreso «La educación en Internet e Internet en la Educación». Madrid: CNICE.

TESOURO, M. Y PUIGGALÍ, J. (2004). Beneficios de la utilización del ordenador en el aprendizaje: un diseño experimental. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17.



ESCUELA INCLUSIVA Y PERCEPCIÓN DE RECURSOS: EL CASO DE UN INSTITUTO PROFESIONAL DE FOGGIA (ITALIA)

PASCALE, LUISADORA¹, LUQUE DE LA ROSA, ANTONIO², GUTIÉRREZ CÁCERES,
RAFAELA³, IBÁÑEZ LÓPEZ, ANDREA⁴ Y CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN⁵

¹ Istituto d'Istruzione Superiori Bonghi-Rosmini- Lucera, Italia
luissadora.pascale@libero.it, Italia

² Universidad de Almería
aluque@ual.es, España

³ Universidad de Almería
rcaceres@ual.es, España

⁴ Universidad de Almería
andrea.ibañez.lopez@gmail.com, España

⁵ Universidad de Almería
jcarrion@ual.es, España

Resumen. Este trabajo supone una aproximación cualitativa e interpretativa a una cuestión específica del amplio y difícil y complejo problema de la traducción real del discurso de la inclusión al de la acción educativa. En este caso nos adentramos en la experiencia de un instituto profesional de secundaria del medio sur de Italia, de la Provincia de Foggia, en el que encontramos invariantes universales en la subyacente contradicción entre los discursos teóricos y las percepciones y expresiones de la realidad que los actores educativos suelen manifestar.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, inclusión educativa, recursos didácticos





INTRODUCCIÓN

En Italia es la Ley 104 (1992), fundamental y decisiva para personas con discapacidad en palabras de Nocera (2001) es la que regula la acción en los centros educativos y los derechos de inclusión. El objetivo preponderante de los estudios italianos sobre discapacidad ha apuntado hacia una lectura crítica del concepto de diversidad, cuando esta ha sido relegada a una categoría estandarizada, que ha abordado las discapacidad, las NEE, las NEAE como un problema individual (Medeghini, 2015).

Los mayores representantes en Italia de la inclusión como pueden ser Medeghini (2011, 2015), Fornasa (2009) y D'Alessio (2011a, 2011b, 2014, 2015), Ianes (2013), Cannevaro (2007) o Dovigo (2007, 2008) apuestan por la superación de la dicotomía normalidad/anormalidad, a la vez que apuestan claramente por el concepto de inclusión, para lo que consideran necesario cambiar todo el sistema escolar, lo que implica, sobre todo, un desarrollo de la participación (Stainback y Stainback, 1990, 1996; Carrión Martínez, 2001; Echeíta Sarrionandía, 2007, 2008; Booth y Ainscow, 2008; Torres González, 2010).

En resumen apuestan por una escuela inclusiva que implique a todos los actores de manera proactiva en la atención educativa del alumnado.

En este marco, la cuestión de los recursos supone un test de fluorescencia, porque en ella podemos evidenciar si los discursos se proyectan con contingencia y de forma congruente en la percepción de necesidades y expresión de demandas cuando nos adentramos en el tema de los recursos humanos y materiales implicados en la atención al alumnado con NEE.

OBJETIVOS

El objetivo este trabajo se enmarca en sentido sobre el proceso de atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE¹) asociadas a discapacidad en concreto analizar la percepción que el sistema, básicamente, el profesorado, tiene de los recursos disponibles para esa empresa, tanto humano como materiales.

MÉTODO

Se ha llevado una metodología a cabo de tipo cualitativo con una perspectiva interpretativa intentado abordar la visión comprensiva del problema (Stake, 2007; Taylor y Bogdan, 2010; Goetz y LeCompte, 2010)



Contexto e informantes

El caso es italiano, donde los niños con NEE están escolarizados en centros ordinarios. Se trata de escuela secundaria profesional, ubicado en la provincia de Foggia (Italia).

Con respecto a los informantes, han sido 18 personas para las entrevistas y contextos de aula para la observación, las cuales fueron elegidas por la presencia de un número significativo de alumnado con NEE. Todos ellos se han identificado con una clave (Figura 1).

Tipo de informante	Nº sujetos Informantes/participantes	Código de informante
Profesor de apoyo	3	DOSOS
Personal técnico de apoyo	1	RESOS
Profesor curricular	2	DOCUR
Vicedirector	2	VIDIR
Orientador	1	FACIL
Director	1	DIRSC
Familiar	1	GENT
Total informantes/participantes	11	
Total de entrevistas	11	

Figura 1. Tipo de Informantes, nº de entrevistas y código

Técnicas

La técnica utilizada ha sido la entrevista semiestructurada y en profundidad (Albert Gómez, 2007; Ruiz Olabuenaga 2003; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Cada entrevistado ha sido identificado por su clave de informante.

Análisis de datos

Se considerando también como relevantes las conversaciones informales espontáneas ofrecidas tanto por los informantes (Lanzara, 1988). Análisis de datos

Se ha seguido la sistemática descrita por Fernández Martínez (2017):





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Registro y transcripción
- Codificación y categorización
- Segmentación
- Interpretación

EVIDENCIAS

Recursos humanos, eterna demanda

Uno de los mayores problemas que se perciben en el centro de 858 alumnos está representado por la reducción neta, en términos cuantitativos, que se lleva a cabo en los últimos años, del personal necesario para atender a los estudiantes con NEE. De hecho, los alumnos con NEE, excepto en algunos casos graves que por ley se le asigna 18 horas de apoyo, a la mayor parte que sigue una programación diferenciada se les asignan nueve horas y una buena parte solo tuvieron cuatro horas y media. Por lo tanto, la brecha entre las necesidades de los alumnos con NEE y lo que ofrece el Estado es una constante percibida, diríamos que es un invariante pedagógico universal:

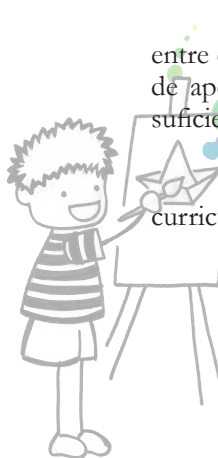
“Tuvimos un caso en el que un estudiante nunca tuvo un maestro de apoyo, es una situación muy pesada” (I1, RESOS).

El conflicto conceptual entre atención especializada e inclusión se mantiene, pues los docentes perciben que el Ministerio reduce las horas porque tiende a responsabilizar al resto del personal que trabaja en la escuela. En consecuencia, todos los docentes deben cuidar a los niños con discapacidades:

“Una carga de trabajo en las clases (gallinero) compuesta por un promedio de 30 a 35 alumnos y que creemos que muy poco viable, porque nos enfrentamos a estudiantes que tienen grandes desequilibrios, difíciles de atender, donde hay muchas actividades obligatorias a realizar por el profesor (consultas, explicaciones, tareas en clase) con un tiempo disponible bastante limitado (3 horas por semana) y con un número exorbitante de estudiantes” (I2, DOCUR).

Se percibe pues que existe una gran diferencia, un claro conflicto conceptual, entre el hablar teórico de colaboración por parte del docente curricular con el docente de apoyo y la forma en cómo se percibe esta presunción, en lugar de disponer de suficientes recursos de apoyo:

“hemos de hacer en persona una tarea que debería ser de apoyo al docente curricular, especialmente en presencia de casos graves” (I1, DOCUR).



Como consecuencia de esta política, que perjudica en primer término a los estudiantes de con NEE, existe una notable deserción escolar y absentismo por parte de estos. Debe tenerse en cuenta que una buena parte de los estudiantes, siendo este un instituto profesional, dirigido a una preparación específica para el ingreso en los diferentes campos de trabajo, proviene de una clase socioeconómica desfavorecida, cuyas familias a menudo son marginadas por la sociedad, con problemas judiciales (I1, DIRSC).

Los docentes sienten a menudo no están preparados para enfrentar estas situaciones, que a veces también conducen a situaciones de violencia escolar, sin apenas recursos especializados (I16, DIRDI)

Como un recurso humano adicional, se prevé teóricamente la existencia de educadores para proporcionar asistencia a los estudiantes con discapacidades, pero desde un rol similar al voluntariado. En el centro se llegan a identificar 14 voluntarios a los que se les asignan tareas especiales que tienen incentivos económicos para tareas como:

“Asistir a estudiantes con discapacidades en el uso de inodoros” (I16, DIRDI).

Otras tareas se atribuyen a los asistentes ad personam o asistentes de educación cultural designados por la escuela o las autoridades locales.

Con respecto a la figura de alumnado con discapacidad auditiva grave, se pone a disposición la figura:

“Un comunicador para sordos” (I16, DIRDI).

Recursos materiales, limitaciones y carencias

Todos los entrevistados declaran que los espacios del instituto no son accesibles y utilizables por todos los estudiantes con discapacidad, todavía hay algunas limitaciones: de hecho, solo hay señales acústicas, pero no visuales para los sordos, para señalar las salidas de emergencia. Límites que se están tratando de eliminar con medidas en curso, así como se están ejecutando reformas para derribar barreras arquitectónicas: ascensores, escaleras y baños para hacerlos accesibles:

“Este trabajo en progreso debe finalizar antes de fin de año” (I16, DIRDI).

Los espacios y aulas dedicadas al soporte y responsables de las actividades realizadas individualmente o en pequeños grupos son solo 2, casi todos los entrevistados declaran, con algún software que adquiera los profesores individualmente, ni siquiera provistos por la escuela, con 3 o 4 estaciones de computadora (I4, VIDIR). No son muy organizados y carecen de materiales específicos incluso para la motricidad, también porque:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Los alumnos están en clase la mayor parte del tiempo” (I18, DIRSC), dice el director, tratando de justificar la falta de ayudas didácticas y programas de software.

El instituto tiene salas de computadoras y, en el contexto de las actividades del aula, los estudiantes con discapacidades pueden usar las aulas que utilizan el alumnado ordinario, pero solo en compañía de la clase, cuando la clase va al laboratorio:

“De lo contrario, solo pueden acceder con el profesor de apoyo en las aulas de apoyo” (I1, RESOS; I9, DOSOS; I15, DOCUR).

Existe un limitado espacio y materiales para ser utilizado por los profesores que apoyan a los estudiantes con NEE, a pesar de que opinan que la posibilidad de utilizar equipos, ayudas y materiales de enseñanza serviría mucho, ya que la transmisión de conocimiento no depende únicamente del conocimiento del docente o su saber o querer trabajar, sino de encontrar instrumentos y medios adecuados para los estudiantes, ya que saben cómo trabajar más duro con esas dotaciones, que se convierten, de esta manera: “Herramientas operativas para lograr el resultado deseado” (I1RESOS; I18 DIRSC; I11DOCUR; I12DOSOS).

Al ser un instituto de secundaria se insiste más en la tecnología de la información, porque como la computadora es un medio muy agradable para los jóvenes, los profesores de apoyo, basados en la programación curricular de los profesores curriculares, simplifican los contenidos que el alumno debe aprender a través de ella y, por lo tanto, la solicitud de compra de material se basa en el estímulo proporcionado por el personal docente, que, a su vez, surge de las necesidades que resaltan los estudiantes con NEE:

“Recuerdo que tomamos mucho en las escuelas primarias y secundarias de primer grado: incluso algunos textos específicos, hubo una mayor demanda de estos equipos en comparación con la escuela secundaria” (I16, DIRDI).

De estas palabras deducimos y notamos cierta laxitud, cierta resignación a aceptar la realidad como lo es por parte de los profesores, sin especial impulso para obtener materiales alternativos y de considerable ayuda en comparación con los habituales. Sin duda, el uso de la computadora es más apropiado para los estudiantes de esa edad que lo usan continuamente durante el día para el ocio, sin embargo, el campo también podría extenderse a otros materiales didácticos que, sin duda, facilitarían y alentarían una mayor adquisición de contenidos culturales.

CONCLUSIONES

Como encontramos algunas ideas que nos dan una imagen de que los problemas son en el tema de las dificultades que nos ofrece el proceso de inclusión, universales. Destacamos así:



Escuela inclusiva y percepción de recursos: el caso de un instituto profesional de Foggia (Italia)

- La brecha entre las necesidades de los alumnos con NEE y lo que ofrece el Estado es una constante percibida, diríamos que es un invariante pedagógico universal.
- El conflicto conceptual entre atención especializada e inclusión se mantiene.
- Se prevé teóricamente la existencia de educadores para proporcionar asistencia a los estudiantes con discapacidades, pero desde un rol similar al voluntariado.
- Los espacios del instituto no son accesibles y utilizables por todos los estudiantes con discapacidad, todavía hay algunas limitaciones.
- Limitado espacio y materiales para ser utilizado por los profesores que apoyan a los estudiantes con NEE.
- Cierta resignación a aceptar la realidad como lo es por parte de los profesores, sin especial impulso para obtener materiales alternativos y de considerable ayuda en comparación con los habituales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Carrión Martínez, J.J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Archidona (Málaga, España): Aljibe.
- D'Alessio, S. (2011a). *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*. In R. Medeghini, & W. Fornasa (A cura di), *L'educazione inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- D'Alessio, S. (2011b). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2014). *Le normative sui bisogni educativi in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies*. In P. Gaspari (Coord.), *Pedagogia Speciale e BES*. Roma: Anicia.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- D'Alessio, S. (2015). Commentario a I Bisogni Educativi Speciali: Un'analisi filosofica. In R. Medeghini (Coord.), *Norma e Normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth, & M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Echeíta Sarrionandía, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeíta Sarrionandía, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto"*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Fernández Martínez, M.M. (2017). *Estudio sobre las competencias específicas en el Título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería: una perspectiva desde los estudiantes*. Almería (España): Editorial UAL.
- Fornasa, W. (2009). *Cosa indicano gli indicatori e perché?* In R. Medeghini, W. Fornasa, M. Maviglia, & G. Onger (Coord.), *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago (Bs): Vannini.
- Goetz, J. y LeCompte M. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Ianes, D. (2013). *Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lanzara, G. (1988). *La progettazione dei sistemi complessi*. *Saggi*, I, 43-49.
- Medeghini, R. (2011). *L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni*. In R. Medeghini, & W. Fornasa (Coord.), *L'educazione inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2015). *Presentazione della collana e Introduzione*. In R. Medeghini (Coord.), *Norma e Normalità nei Disability Studies*. Trento: Erikson.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson.



- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stainback, S. B. y Stainback, W. C. (Eds.). (1996). Inclusion: A guide for educators. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1990). Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education. *Faculty Book Gallery*. 282. <http://scholarworks.uni.edu/facbook/282>
- Stake, R.E. (2007). Investigar con estudios de caso. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2010): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49 (1) 1, 62-89.



ESTUDIO DE LAS AULAS ABIERTAS DE LA REGIÓN DE MURCIA COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

ESCARBAJAL FRUTOS, ANDRÉS¹, ALCARAZ GARCÍA, SALVADOR², GARRIDO GIL, CARLOS F.³, SOTO PÉREZ, FRANCISCO JAVIER⁴

Universidad de Murcia, España

¹andreses@um.es, ²sag@um.es,

³carlosfg@um.es, ⁴fjavierstoto@um.es

Resumen. En esta comunicación se presenta el diseño de un proyecto de investigación que tiene como finalidad evaluar el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través de la realización de un estado de la cuestión que resalta la importancia de estas medidas específicas de atención a la diversidad, se describe los procedimientos, técnicas estrategias e instrumentos utilizados para dar respuesta a la finalidad de la investigación. Finalmente, se destaca la importancia de la realización de procesos de evaluación de esta medida que ayude a orientar propuestas de mejora para ofrecer una respuesta de calidad a las características de los destinatarios de las aulas abiertas especializadas -alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes- bajo el principio de inclusión educativa.

Palabras clave: educación inclusiva, aula abierta especializada, evaluación





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión apunta hacia la necesidad de materializar una educación de calidad para todos y todas (Parrilla y Sierra, 2015). En consecuencia, el desarrollo de una educación inclusiva pasa por establecer procesos de evaluación, cambio y mejora en el seno de las instituciones educativas. Para ello, es necesario indagar e implementar una serie de cambios profundos -organizativos, curriculares y metodológicos- en los centros educativos que permitan la puesta en práctica de acciones efectivas encaminadas a la consecución de tal propósito (Torres y Fernández, 2015).

Dichas actuaciones se engloban en el marco del movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar, cuyo fin es poner en marcha procesos de cambio que logren una mejora real de las políticas educativas y, por ende, de la calidad educativa de las escuelas para facilitar su desarrollo (Arnaiz, 2012).

Los proyectos de investigación e innovación sobre la educación inclusiva tienen como referencia sustantiva e identitaria la asunción de estos planteamientos en el marco de la Educación Inclusiva y la Educación para Todos (Ainscow, Dyson, Goldrick, West, 2013; Escribano y Martínez, 2013), siendo sus principios fundamentales:

- Justicia: guarda relación con la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes en la comunidad y guía sus procesos. Es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa. Pretende desarrollar sistemas educativos “inclusivos” y para ello es necesario evaluar centros desde una perspectiva inclusiva (Arnaiz y Guirao, 2015) En estos sistemas educativos, la gran mayoría de los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar habilidades de alto nivel, independientemente de sus propias circunstancias personales y socioeconómicas y gracias a la evaluación interna y a la implicación que exige a todos los actores que la llevan a cabo, la adaptación que produce de los métodos y de los instrumentos a los contextos de los centros, las relaciones del centro con el contexto social en el que se encuentran (Escarbajal, Arnaiz y Gimenez, 2017). Sin embargo, esto solo puede suceder si las escuelas locales se vuelven más inclusivas, si son capaces de educar a todos los niños en sus comunidades.
- Y Equidad: que las circunstancias personales o sociales, como el género, el origen étnico (Escarbajal, 2014) o los antecedentes familiares, no constituyen obstáculos para alcanzar el potencial educativo, y que todos los individuos deben alcanzar al menos un nivel mínimo básico de cualificación.

Teniendo en cuenta estos presupuestos teóricos, a través del proyecto con referencia EDU2016-78102-R del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, nuestro equipo de investigación -(E073-02) Educación inclusiva: escuela para todos (EDUIN)- se marcó como reto la evaluación del funcionamiento de una de las medidas específicas de atención a la diversidad de más tradición en la Comunidad



Autónoma de la Región de Murcia como son las aulas abiertas especializadas (AAE), establecidas en el curso 1995/1996, ubicadas en centros educativos ordinarios de educación infantil y primaria, y secundaria públicos y concertados, cuyo funcionamiento no ha sido evaluado en profundidad hasta el presente. Dichas aulas están destinadas a atender al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que requieren una ayuda constante e individualizada y un currículo adaptado tendente a conseguir los principios de normalización e inclusión (Orden del 24 de mayo de 2010 y Decreto 198/2014, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la autorización, el funcionamiento y las enseñanzas que en ellas se desarrollan).

Desde el planteamiento de la educación inclusiva, el objeto de esta medida es que el alumnado que asiste a estas aulas reciba la respuesta más acorde a sus características en un ambiente normalizado y participe al máximo con los compañeros de sus aulas regulares de referencia. No obstante, en la evaluación realizada por este equipo de investigación y otros investigadores de otras medidas específicas y, de manera incipiente de las AAE, se observan resultados preocupantes que indican que: a) los alumnos que asisten a las mismas no siempre son los destinatarios que la normativa contempla; b) la aplicación de estas medidas de forma mayoritaria en los centros de titularidad pública, frente a los centros concertados, genera una doble red de escolarización; c) son utilizadas como un “sistema de drenaje” del sistema educativo que provoca reduccionismo en la comprensión de lo que significa atender a la diversidad; d) la creencia de algunos profesionales que se desprestigian los centros públicos que acogen alumnos con importantes dificultades ya que la atención que precisan resta tiempo del docente hacia el resto del alumnado, lo que provoca una lentitud en su aprendizaje y la consiguiente disminución de su rendimiento académico.

Por este motivo, desde una investigación empírica descriptiva, a través de análisis documental, observación no participativa, cuestionarios y entrevistas, se pretende recabar la información necesaria acerca del currículo que en ellas se desarrolla y la organización de la respuesta educativa del alumnado.

Ello nos proporcionará una información valiosa acerca de si se está dando una distribución geográfica equilibrada de las AAE que facilite el acceso a las mismas de todos aquellos alumnos escolarizados en el sistema educativo que requieran de los recursos que ofrecen, frente a la escolarización en los centros de educación especial; si se cumplen los requisitos estipulados legalmente respecto de las características del alumnado, la adecuación del currículo a sus necesidades educativas, la organización y funcionamiento interno de las AAE; y cuál es la formación de los profesionales especialistas y no especialistas sobre educación inclusiva. En definitiva, si las AAE responden como medida específica a las necesidades educativas especiales que presenta su alumnado o si por el contrario es una medida segregadora y solamente sustitutoria del centro de educación especial, ya que su escasa inclusión no facilita la adquisición de las habilidades de conducta adaptativa que le permitan al alumnado una formación plena para su inclusión social.





OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación que se explica en esta comunicación es analizar la ordenación, funcionamiento y respuesta educativa ofrecida desde las AAE como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia.

En este sentido, es propósito del equipo investigador conocer si las AAE, como medida específica de atención a la diversidad, garantizan la consecución de los principios de normalización e inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales graves y permanentes para los cuales fueron diseñadas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El proyecto de investigación que se desarrolla en esta comunicación pretende conseguir sus objetivos remarcando el carácter protagónico de cada una de las personas –profesionales y no profesionales- que participan en las AAE, como voces imprescindibles para forjar un conocimiento válido y acorde con la realidad de mencionada medida específica de atención a la diversidad.

Población y muestra

Durante el curso académico 2017-2018, la Región de Murcia tiene un total de 103 AAE que se distribuyen en 78 centros ordinarios que imparten las enseñanzas de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Por los propósitos de la investigación, se pretende recoger información de una muestra representativa de todos los actores implicados en esta medida.

Así, serán participantes de esta investigación los profesionales docentes que en ella participan (tutores de aula abierta; maestros de audición y lenguaje; tutores de las aulas de referencia; docentes que imparten las áreas/materias de Educación Física, Educación Artística y Religión o alternativa; orientadores y equipo directivos de los centros en los que se ubican las AAE). También formarán parte de la muestra los profesionales no docentes que desarrollan su función profesional en estas aulas, como el auxiliar técnico educativo y el fisioterapeuta. Por supuesto, también son considerados participantes de la investigación el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes que la conforman y sus familias.

Además, por definición, los destinatarios de las AAE comparten tiempos y espacios con sus iguales de las aulas de referencia, y, desde nuestro parecer, la voz de estos compañeros es importante para los fines del estudio, por lo que en la investigación también participa el alumnado escolarizado en esas aulas de referencia.



Diseño de investigación

La investigación que estamos explicando en esta comunicación se ampara en un diseño de carácter pluriparadigmático en la que se integra y concilia el método cuantitativo y el método cualitativo. Este carácter viene definido, además, por una complementariedad plurimetodológica en base a las fases en las que se organiza el proceso de investigación, pues en una primera etapa, se emplean métodos de tipo cuantitativo, a través de la recogida de información a través de la técnica de tipo encuesta y, en una segunda etapa, se recurre al método cualitativo, a través de entrevistas y grupos focales.

Instrumentos y estrategias de recogida de información

Para la recogida de información se están utilizando los instrumentos y estrategias que se detallan a continuación:

- *Entrevistas en profundidad:* se emplearán como estrategia para el diseño de los cuestionarios e instrumentos que se aplicarán a profesionales del centro educativo, así como a los alumnos y sus familias.
- *Cuestionarios:* el equipo investigador ha elaborado una serie de cuestionarios digitales (profesionales docentes y no docentes) e impresos (alumnado y familias) que tratan de recoger la siguiente información:
 - *Cuestionario digital dirigido a los equipos directivos.* Se compone de una serie de ítems organizados en torno a las siguientes dimensiones: Datos identificativos – Información relativa al personal docente y no docente que atiende al alumnado con necesidades educativas especiales – Información relativa a las aulas abiertas especializadas – Información relativa a la organización y el funcionamiento del aula abierta.
 - *Cuestionario digital dirigido a los orientadores.* Se compone de una serie de ítems organizados en torno a las siguientes dimensiones: Datos identificativos – Datos identificativos de las aulas abiertas especializadas y características psicopedagógicas del alumnado escolarizado.
 - *Cuestionario digital dirigido al resto de profesionales docentes y no docentes que interviene en las AAE.* Se compone de una serie de ítems organizados en torno a las siguientes dimensiones: Datos identificativos y experiencia y formación – Planificación y desarrollo de la intervención – Colaboración y Valoración.

Los cuestionarios digitales han sido elaborados a través de la aplicación “Encuestas”, desarrollada por el servicio informático (ÁTICA) de la Universidad de Murcia.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Como explicitábamos más arriba, para la consecución de los objetivos de la investigación, también se han diseñado cuestionarios impresos que tienen como destinatarios al alumnado, tanto de las aulas abiertas como de las aulas de referencia, y a las familias.

- *Cuestionario dirigido a las familias del alumnado escolarizado en las AAE.* Este cuestionario se compone de 9 ítem que se organizan en las siguientes cuatro dimensiones: Datos identificativos – Satisfacción de la información que recibe del centro educativo – Opiniones en relación a la participación y organización de actividades inclusivas – Valoración general.
 - *Cuestionario dirigido al alumnado escolarizado en el AAE.* Este cuestionario se ha elaborado a partir de los resultados del grupo focal que se ha desarrollado en el marco de esta investigación. Se ha tenido en cuenta la naturaleza de las necesidades educativas especiales de este alumnado, simplificando al máximo las preguntas y las categorías de respuesta, formulando las preguntas de modo directo y sencillo, y utilizando referentes visuales. Los ítems de este cuestionario se han organizado en torno a las siguientes dimensiones: Datos identificativos – Satisfacción del alumnado en el aula abierta y aula de referencia – Participación del alumnado en la vida del centro educativo (De Haro, Mirete y Alcaraz, 2017).
 - *Cuestionario dirigido al alumnado escolarizado en el aula de referencia.* Este cuestionario se ha adaptado a las características del alumnado de referencia, tanto para la etapa de Educación Infantil y Primaria, como para la etapa de Educación Secundaria. Los ítems que nutren este cuestionario se han organizado en las siguientes dimensiones: Datos identificativos – Valoración sobre la presencia y participación del alumnado del AAE.
- Grupos focales: se han llevado a cabo dos grupos focales con 10 tutores de AAE, permitiendo esclarecer y delimitar las ventajas e inconvenientes encontrados en esta medida específica. La recogida de información de los grupos focales se ha realizado a través de diarios y grabaciones en audio.

CONCLUSIONES

La investigación expuesta en esta comunicación se encuentra en el momento de la presentación de este trabajo en pleno proceso de desarrollo y, por consiguiente, las conclusiones de esta comunicación las abordamos desde la exposición de la planificación de procesos y la previsión de resultados a alcanzar.

Entre los propósitos que se pretenden alcanzar con la investigación es conocer el funcionamiento de las AAE de la Comunidad Autónoma, una vez cumplidas más de dos décadas de su implementación, para determinar la eficacia de esta medida específica de atención a la diversidad como una medida inclusiva y, así, orientar la consecuente



toma de decisiones en el ámbito de la Administración Educativa y el desarrollo de políticas socioeducativas al respecto.

Unido a ello, los resultados nos llevarán a plantear posibles mejoras y ajustes en la medida específica estudiada con la intención de proponer actuaciones de calidad en las diferentes etapas del sistema educativo que respondan a los retos planteados.

En este sentido, el proceso de recogida de información de esta investigación pretende obtener las siguientes evidencias o resultados:

- 1) En relación a la mejora de la organización y funcionamiento de las AAE:
 - Valorar en qué grado las AAE existentes en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia son una medida alternativa a otras modalidades de escolarización, como los centros específicos de educación especial, en la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes.
 - Analizar si las AAE son un tipo de medida que coadyuva a normalizar e incluir al alumnado destinatario de las mismas.
 - Conocer la necesidad de implantación de nuevas unidades (AAE), tanto desde el punto de vista geográfico como de la etapa educativa.
- 2) En relación a la formación del profesorado, se pretende que los resultados permitan:
 - Averiguar el grado de conocimiento que el profesorado en general tiene sobre las aulas abiertas, tanto de lo relativo al currículo que en ellas se desarrolla como de las estrategias metodológicas más específicas que se llevan a cabo con el alumnado destinatario de las AAE, con la finalidad de establecer planes de formación específicos.
- 3) En relación a la inclusión social del alumnado del AAE, los resultados deben permitir:
 - Valorar el rendimiento académico de los alumnos del aula abierta y el desarrollo de habilidades de conducta adaptativa que le permitan una mayor inclusión social.
- 4) En relación a la valoración de la medida por parte de las familias y los destinatarios de la misma, los resultados deben permitir:
 - Conocer el grado de satisfacción de las familias y de los alumnos escolarizados en esta medida específica de atención a la diversidad.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de investigación en educación*, Vol. 3, Nº. 11, 32-4
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. *siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P. & Guirao, J.M (2015). La autoevaluación de centro en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101.
- Calvo, M. A. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *EDITANLA*, 41, 17-30.
- De Haro, R., Mirete, A.B. y Alcaraz, S. (noviembre, 2017). *Escuchar las voces del alumnado escolarizado en las aulas abiertas: procesos e instrumentos desarrollados*. Trabajo presentado en 8º Congreso TecnoNEEt 2017, Murcia, España.
- Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de: <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=713895>
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Enclave Pedagógica*, 13, 91-99.
- Escarbajal, A., Arnáiz, P. y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.



EXPERIENCIA EN LA INCLUSIÓN ENTRE MAYORES Y NIÑOS

FLORES TENA, MARÍA JOSÉ¹, FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ANTONIO², SANCHEZ HERNÁNDEZ, YESSICA³

¹ Universidad Autónoma de Madrid (España).
maria.flores@uam.es

² Universidad Autónoma de Madrid (España)
toni.fernandez@uam.es

³ Universidad de Granada (España)
ysancher@ugr.es

Resumen. La investigación presenta la participación de alumnos del colegio de Madrid y de un Centro de Mayores en el distrito de Tetuán, analizando la influencia en la inclusión educativa. Hoy en día, la sociedad está caracterizada por la demanda de actividades que se generan para el pleno disfrute de los derechos cívicos, los bienes culturales y participación.

La población mayor ha transformado sus hábitos, integrando a su vez nuevos valores generados por los cambios sociales. A su vez, da lugar a posibles cambios de intervención social. Entre ellos se puede mencionar la formación, el ocio, el turismo, el desarrollo de habilidades sociales, el uso de internet como herramienta de conocimiento y comunicación, la participación social. Nuestro objetivo fue el conocer en enriquecimiento de las experiencias vividas a través de actividades educativas, artísticas, culturales, que podían tener los usuarios del centro de mayores y los alumnos de un colegio y observar la interacción que se producía entre ellos y los beneficios que generaban.

La muestra de nuestro estudio estuvo compuesto por 200 personas; 100 alumnos del colegio y 100 del centro de mayores Pamplona en el distrito Tetuán de Madrid.

Palabras clave: aprendizaje para toda la vida, inclusión, intergeneracional, ocio.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Afortunadamente, existen actualmente marcos legislativos nacionales e internacionales que garantizan el derecho a la educación. Por razones de espacio no se profundiza en ellos, pero siguiendo a Federighi, P. (1994) el derecho a la educación es reconocido para todas las personas, en las distintas etapas de la vida. Sin embargo, la observación de los hechos cotidianos nos muestra que no es fácil hacerlo realidad para las personas de edad o las que son consideradas laboralmente inactivas.

El aprendizaje tiene la forma en la que las personas aprenden, es decir, adquiere una competencia (saber, saber hacer, saber ser, incluso saber convivir) que no poseía hasta entonces. Participar a alumnos de un colegio y mayores activos hace el hecho de experimentar el sentido de la competencia, adquiriendo roles y experimentando el sentido de la solidaridad e inclusión, valores e entremezclados que experimentan a lo largo de sus vidas.

Según Moragas, R. (1991) el aprendizaje puede tener lugar a cualquier edad. La capacidad de aprendizaje no disminuye de forma automática a medida que se van aumentando los años. Lo más importante es que el estímulo, la motivación y el ritmo, sean llevados a la práctica con una metodología adecuada.

Toda persona, en cualquier etapa de su vida, debe disponer de oportunidades de aprendizaje permanentes, a fin de adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para hacer realidad sus aspiraciones y/o contribuir a la sociedad.

El Sistema educativo está concebido para facilitar el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida, y la creación de oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales para personas de cualquier edad. El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de modelo que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación, y nos aproxime a las de aprendizaje, de una instrucción transmisora de conocimientos a un aprendizaje para el desarrollo personal, y de una adquisición de competencias especiales a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. Este cambio es necesario en todos los niveles y en todas las modalidades de la educación en todas las etapas de la vida.

MARCO TEORÍCO

La educación a lo largo de la vida es aquella que comprende desde nuestros comienzos hasta el final de nuestros días, un proceso continuo de nuevos conocimientos aprendidos y asimilados. El objetivo principal de la Educación Permanente es conseguir que las personas sean capaces de participar activamente en la vida social desde una conciencia crítica y en diferentes circunstancias.

Tomando como referencia la anterior definición, la inclusión de las personas, es decir, la capacidad de decidir y actuar libremente, es un principio del que se



derivan criterios relacionados con la negación a procedimientos que favorezcan su manipulación.

De estos principios se derivan criterios tan importantes como que los espacios educativos deben concebirse como recurso abierto a la comunidad y coordinado con el conjunto de recursos comunitarios. En este sentido, se considera fundamental y se propone, la aplicación de las competencias clave a través de los diversos ámbitos educativos y de formación, por medio del aprendizaje a lo largo de la vida. Destacando como marcos apropiados de educación y formación:

- La educación para/con todos y todas las edades.
- Participación de toda la sociedad en diversas formas de seguir aprendiendo.
- Provisión de una metodología activa participativa.

Las competencias de las personas, su capacidad para participar en proyectos de interés colectivo y desempeñar las tareas relacionadas con su autogestión, entendiendo la labor de los profesionales como herramientas técnicas de apoyo, refuerzan la necesidad de defender la inclusión social de las personas mayores; es decir, la importancia de que éstas permanezcan integradas en la comunidad, así como el fomento de la solidaridad intergeneracional. En este sentido se considera fundamental tener en cuenta las siguientes competencias vinculadas al aprendizaje para toda la vida.

- Fomentar los programas y las experiencias de intercambio generacional, pensados para crear espacios y estrategias de encuentro entre generaciones, para contribuir al acercamiento, y al respeto de las diferentes etapas de la vida, reconociendo la importancia de las personas mayores en la transmisión de valores y experiencias vitales esenciales para las nuevas generaciones.
- Promocionar los proyectos diseñando para canalizar el tiempo libre y la experiencia de las personas mayores a través de su incorporación a grupos de niños.
- Desarrollar, en coordinación con otros recursos comunitarios, programas culturales y formativos, amplios y actualizados, que contemplen temas de interés (culturales, educativos, socio-políticos, artísticos, etc.) para el conjunto de las personas mayores.

El cambio acelerado que se está produciendo actualmente, hace que los centros de mayores tenga dinimizaciones con los jóvenes, las experiencias de actividades vividas permite observar la interacción entre mayores y niños, fomentando la integración de la participación, el ocio y las experiencias.





OBJETIVOS

El presente trabajo pretende aportar bienestar con beneficios individuales para niños y mayores, pensamos en elaborar un programa de actividades que permitiera incrementar la participación conjuntamente con la integración y el intercambio entre ambas generaciones para poder realizar una aproximación a las competencias del aprendizaje para toda la vida e intercambiando las prácticas inclusivas de igualdad.

El interés que tenemos por mejorar la motivación en las aulas nos lleva a realizar dicha investigación, planteando los siguientes objetivos a conseguir:

Objetivo general

- Aumentar la participación y el aprendizaje de todos desarrollando la relación intergeneracional.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Participar conjuntamente fomentando el respeto a las personas mayores.
- Compartir experiencias y afectos.
- Detectar criterios que caracteriza la inclusión intergeneracional vinculada al aprendizaje para toda la vida.
- Enriquecerse de las oportunidades para desarrollar las relaciones.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La investigación planteada busca la relación de la inclusión intergeneracional que se establece. La realización de esta investigación, ha sido empleada en una metodología cuantitativa; se utilizó un cuestionario que estaba dividido en tres variables:

- La repercusión de las actividades en las que ambos grupos han participado.
- Los factores que influyen en la organización para desarrollar una escuela para todos atendiendo a la diversidad.
- La motivación que se genera en el aprendizaje del intercambio intergeneracional.



Los datos obtenidos tuvieron el control de calidad a través de la psicometría clásica, para ello, las estadísticas empleadas fueron el análisis de factores y el alfa de cronbach.

Se programan actividades trimestralmente donde se desarrolle la reciprocidad de aprendizaje, con el fin de beneficiar a ambos grupos, para que puedan realizar e intercambiar experiencias; como por ejemplo: (actividades: de celebración de navidad, el día del libro, talleres donde los niños enseñan a utilizar el móvil o a buscar en internet. En Carnaval se realizó una actividad conjunta de canciones de chirigotas que previamente habían ensayado para los familiares de los mayores y los padres de los niños. En Navidades se celebra un festival donde presentan actuaciones de villancicos entre la coral del centro de mayores y los niños que han preparado en el colegio).

EVIDENCIAS

Respecto al estudio que hemos realizado de inclusión cabe señalar la motivación que ha existido por parte de ambos grupos. Del total de los encuestados podemos apreciar en la primera variable la repercusión de las actividades en las que ambos grupos han participado; un 89,2% manifiestan haber tenido una alta repercusión en las actividades que se habían organizado para el desarrollo de cada trimestre; el 10,8% responden no haber tenido una alta repercusión en las actividades.

La variable de factores que influyen en la organización para el desarrollo atendiendo a la diversidad, un 90,3% comentan que la participación de las actividades ha influenciado los niños con respecto a los mayores a la hora de comprender mejor sus capacidades y habilidades; el 9,7% comentan que no ha influido las actividades, puesto que la relación que tienen con sus abuelos es muy alta, y lo ven normalizado en su ámbito familiar.

En la tercera variable podemos apreciar que la motivación que se genera en el aprendizaje del intercambio intergeneracional es muy alto el 89,5% se han sentido motivados, valorados y comprendidos en experimentar el progreso de ambos que han tenido en el desarrollo personal el 10,5% comentan que no se han sentido con motivación debido al poco conocimiento que los niños tienen los mayores.

CONCLUSIONES

Los resultados ponen de manifiesto que el estudio ha cubierto las expectativas con las que fueron realizados, esto pone de manifiesto la importancia que tiene la inclusión en ambas generaciones. La educación que reciben los niños poniéndose en el papel del mayor para explicarle y compartir experiencias hace que disfruten y valoren cada etapa de la vida aportándoles sabiduría, apoyo beneficiándose de la interacción que hay entre ambos, mientras que los adultos se sienten valorados al saber que su conocimiento puede ser transmitido a las nuevas generaciones y entre los dos se enriquecen.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Planificar actividades para adaptarlas a la enseñanza a los ritmos de aprendizaje hace que nos planteemos una metodología compartida entre colegios y centros de mayores, para modificar la enseñanza y convivencia, hemos apreciado que ha habido una mayor motivación en ambos para aprender las actitudes de mayor tolerancia y respeto entre niños y adultos.

A lo largo del estudio y la experiencia vivida se ha constatado la necesidad de renovación de las necesidades socioeducativas en el aprendizaje a lo largo de la vida. Durante la vida, las personas adquieren conocimientos, habilidades y destrezas; con el aumento de la población, la educación dejó de tener sólo un sitio dedicada a los niños y abrirse como abanico, abarcando todas las edades ámbitos de la vida.

La educación a lo largo de la vida es al mismo tiempo una necesidad social y un derecho para todos. Debe dar múltiples oportunidades de aprendizaje y adquisición de nuevas destrezas y habilidades, así como contribuir a mejorar las actitudes positivas de convivencia, solidaridad, participación y creatividad en todas las personas

Las iniciativas intergeneracionales provienen de diversos ámbitos: municipales, tejido asociativo, instituciones públicas o incluso las políticas estatales, pero todas ellas confluyen en responder a las nuevas necesidades socio educativo, formativo, que reclaman las sociedades del siglo XXI.

Nuevas líneas de investigación se abren: conocer el impacto social y personal que ha supuesto estas experiencias inclusivas intergeneracionales de enseñanza y aprendizaje para sus participantes y sus comunidades; profundizar en un mapeo más exhaustivo del que puedan obtenerse datos cualitativos y cuantitativos a fin de mostrar como la inclusión intergeneracional ya es un hecho demandado y necesario en nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALÁ, M.E Y VALENZUELA, E (Edit).(2000) *El aprendizaje de los Mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- ANDER EGG, E. (1987). *Léxico del animador*. Buenos Aires. Humanitas.
- ANDRÉS ORIZO, F. (1996). *Dinámica intergeneracional de los cambios en los valores y los estilos de vida*. En Autores Varios (1996). *Vida cotidiana y nuevas generaciones*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ANGE, M. (2007) *Por una antropología de la movilidad*, Barcelona Gedisa.
- BELTRAN, J. (2006). *Psicología de la Educación*. Ed. Eudema.
- BERMEJO LOURDES (2005). *Gerontología Educativa: como diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Edit. Panamericana.
- CÁMPO ADRIÁN, M^a Elena del (2000): *Dificultades de aprendizaje y tercera edad: prácticas*. Madrid: UNED.



- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2004): *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. Pearson Prentice Hall. Madrid.
- CASTRO, A (1990): *La Tercera Edad, tiempo de ocio y de cultura*. Madrid. Narcea
- DELORS, J. Ed. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana, UNESCO. Madrid.
- DI FRESCO TALA, Carina (2014). El Docente como protagonista de la Inclusión Escolar.
- DUMAZEDIER, J. (1964): *Hacia una civilización del ocio*. Edit. Estela. Barcelona.
- FAURE, E. y J. THOMAS (1994): *Aprender a ser*. Madrid. Alianza.
- FERNÁNDEZ, J. D. (2002): *Pedagogía del humor*. En IDIGORAS, A. (Ed). El valor terapéutico del humor. Bilbao. Serendipity DDB.
- GALLEGO, D.; ONGALLO, C (2003). *Conocimiento y Gestión*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- GARCÍA LLAMAS, J.L.; GONZÁLEZ GALÁN, M.A y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid Uned.
- LOPEZ MELERO, M. (2011), Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. Nro. 21.2011: pp. 37-54.
- PÉREZ SERRANO, G. (2007). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, V. (2006): *Qué es la Animación Sociocultural. Epistemología y valores*. Madrid: Colección sociocultural.
- PÉREZ SERRANO, M.G. (2005). *Educación Social*. Revista de Educación (MEC). N° 336 (Ene.- Abr.) pp. 7-18.
- QUINTANAL, J y PÉREZ, G. (2013). Políticas, modelos y planificación de la intervención. En Melendro, Miguel y Rodríguez, Ana Eva. *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. pp. 177-231. Madrid: UNED Editorial
- QUINTANAL, J y PÉREZ, G. (2013). Políticas, modelos y planificación de la intervención. En Melendro, Miguel y Rodríguez, Ana Eva. *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. pp. 177-231. Madrid: UNED Editorial



INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. LAS MENTORÍAS UNIVERSITARIAS EN CÁDIZ PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

CORDERO MONGE, CARMEN¹, GOENECHEA PERMISÁN, CRISTINA²

Delegación Territorial de Educación en Cádiz. Equipo de Orientación Educativa
Especializado en Altas Capacidades Intelectuales

¹mcarmen.cordero.ext@juntadeandalucia.es, España
Universidad de Cádiz. Vicerrectorado de Alumnado

²cristina.goenechea@uca.es, España

Resumen. El presente trabajo refleja el recorrido del Programa de Mentorías Universitarias “Mentorando en Cádiz”, desde el curso académico 2013/2014 hasta la actualidad. Esta actuación constituye una experiencia de enriquecimiento extracurricular para el alumnado de la provincia que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a Altas Capacidades Intelectuales de la etapa de Educación Secundaria. Se manifiesta también la colaboración sostenida entre la Universidad de Cádiz a través del Vicerrectorado de Alumnado y la Delegación Territorial de Educación en Cádiz mediante el Equipo de Orientación Educativa Especializado en Altas Capacidades Intelectuales. Se refiere, además, la evolución del programa en cuanto a número de talleres de mentoría, alumnado participante y centros de los que proceden, desde el inicio hasta la actualidad. Por último, se realiza una valoración del mismo de cara a su mejora, desde la óptica del alumnado, de sus familias, del profesorado mentor y de las instituciones implicadas.

Palabras clave: mentoría, enriquecimiento extracurricular, altas capacidades intelectuales, inclusión, universidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El programa de Mentorías Universitarias, desarrollado por la Universidad de Cádiz y la Delegación Territorial de Educación de la misma provincia, tiene como principal objetivo dar respuesta a las inquietudes intelectuales del alumnado con altas capacidades e iniciarles en el mundo universitario. Asimismo, responde a la necesidad educativa, social y pedagógica de transferir el conocimiento disponible en la Universidad a este alumnado. Además, tiene el sentido de avanzar en aportaciones mutuas y beneficiosas para el progreso de nuestra sociedad.

La Universidad de Cádiz, en el ejercicio de su compromiso social y su implicación con el progreso de la provincia, aporta el profesorado mentor de este programa así como los espacios en los que se desarrolla. La Delegación se responsabiliza de la coordinación con los orientadores y las propias familias del alumnado y la distribución de los estudiantes entre los distintos talleres.

Desde un punto de vista legal, el Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, aprobó el Plan de Actuación Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por presentar Altas Capacidades Intelectuales (AACCI) en Andalucía. Dicho plan, impulsado por la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y con vigencia en el período 2011-2013, incluyó una serie de principios, objetivos y actuaciones destinadas a este alumnado, junto a sus correspondientes mecanismos de evaluación. El primer objetivo fue sistematizar el proceso de detección temprana de nuevos casos, iniciado en Planes anteriores.

Respecto a la actuación que nos ocupa, el objetivo 8 establece Impulsar el desarrollo de las actuaciones que complementen la actuación educativa al alumnado con AACCI, apoyando las iniciativas de los centros educativos y de las entidades representativas de este alumnado . A este respecto, y teniendo en cuenta la existencia de un número cada vez mayor de alumnos y alumnas de AACCI en los centros docentes de la provincia, se comenzó la coordinación interinstitucional entre la Delegación Territorial de Educación y la Universidad de Cádiz.

También en virtud de dicho objetivo, el poner en marcha un Programa de Mentorías Universitarias era un objetivo que, desde sus inicios, se proponía también ASUC (Asociación del Superdotado de Cádiz), una de las asociaciones de familias del alumnado con AACCI existente en la provincia.

Las actuaciones que se establecieron en el Plan de Actuación Educativa mencionado para la consecución de este objetivo fueron las siguientes:

- Colaboración con las Universidades para diseñar un programa de mentorías universitarias para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.



- Fomento de la participación del alumnado con AACCII escolarizado en la etapa de educación secundaria en proyectos de investigación en las universidades andaluzas, posibilitando, de este modo, la implantación de fórmulas de escolarización combinada.

El mentor o mentora es una persona con mayor experiencia o conocimiento que ayuda a otra persona a desarrollar sus conocimientos. El profesorado mentor oferta una serie de talleres específicos (mentorías) relacionados con un determinado tema o contenido.

El alumnado que presenta AACCII -Sobredotación intelectual y Talento/s- se caracteriza por sus deseos de aprender, saber, profundizar e investigar en ámbitos que son de su interés y que pueden ser diversos; por su alta motivación en la contribución en avances sociales, científicos, artísticos, educativos, sanitarios, jurídicos, culturales, didácticos, etc. y por aprender con una metodología alejada de lo tradicional, que emplea recursos variados.

Este programa basa su metodología en el descubrimiento y la investigación, por lo que se responde a la necesidad de este alumnado de aprender de manera no convencional. Las mentorías se inspiran en la apertura, la flexibilidad y la personalización (son grupos reducidos de alumnos/as y los recursos se adaptan a la temática de cada taller).

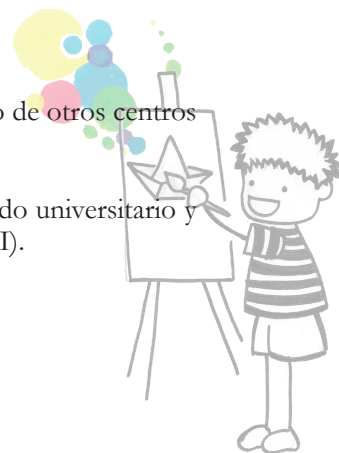
Gracias a esta actuación metodológica novedosa y de tipo extracurricular -se realiza fuera de sus centros educativos y en horario de tarde, en la misma Universidad- se posibilita que este alumnado se desarrolle en temas que le interesan y no extensamente abordados desde su currículum escolar.

Las mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades han sido desarrolladas a nivel internacional especialmente en el ámbito anglosajón. (Fernández Molina, 2017a). A nivel nacional también existen precedentes comenzando por el programa PMU en la Universidad de las Palmas y los actuales Programa TAGOROR en la Universidad de la Laguna, programa Universidad de Jaén o el Mentorac en la Universidad de Málaga.

OBJETIVOS

Entre los objetivos de este programa destacamos

- Transferir el conocimiento de la Universidad a alumnado de otros centros educativos.
- Formar y tutorizar por parte de mentores/as (profesorado universitario y doctorandos/as) a mentorandos (alumnado con AACCII).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Proporcionar al alumnado con NEAE por AACCCII de la etapa de Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos) un enriquecimiento extracurricular y complementario al que reciben desde sus respectivos centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Posibilitar que el alumnado conozca más sobre otra/s materia/s que son de su interés. Y que esos conocimientos sean especializados al provenir de profesorado especializado en dicha materia.
- Potenciar su desarrollo cognitivo y socio-emocional (inteligencias intra e interpersonales).
- Mejorar su creatividad, estimular su pensamiento divergente mediante técnicas y actividades específicas (Prieto, López y Ferrándiz, 2003).
- Aumentar su motivación.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Como veremos a continuación, se trata de un programa que no ha dejado de crecer desde sus inicios en la Universidad de Cádiz.

El programa comienza como experiencia piloto en el curso 2013/2014 en la Facultad de CC. de la Educación gracias a la implicación del Departamento de Psicología. Ese primer año se imparten 11 talleres (todos en el Campus de Puerto Real excepto uno en el de Algeciras) a los que asisten unos 40 alumnos.

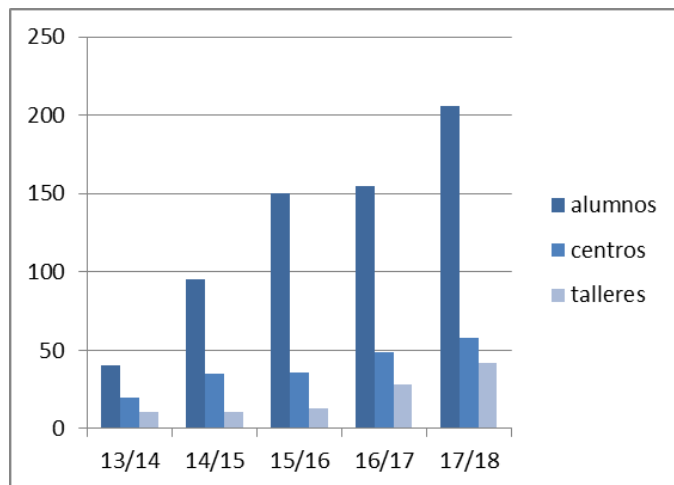
En el curso 2014/2015 el programa crece y se imparten más talleres en el Campus de Algeciras gracias a la implicación de la Delegación del Rector. Participan unos 95 estudiantes en un total de 11 talleres (5 campus de Puerto Real y 6 Algeciras). Los temas también se amplían, trabajando desde la escritura avanzada a la ingeniería industrial y el cálculo básico de máquinas.

En el curso 2015/2016 se incorpora el Campus de Cádiz aunque con un solo taller, alcanzándose un total de 7 en Puerto Real, 5 en Algeciras y 1 en Cádiz. Asisten 150 alumnos de 36 centros a 13 talleres.

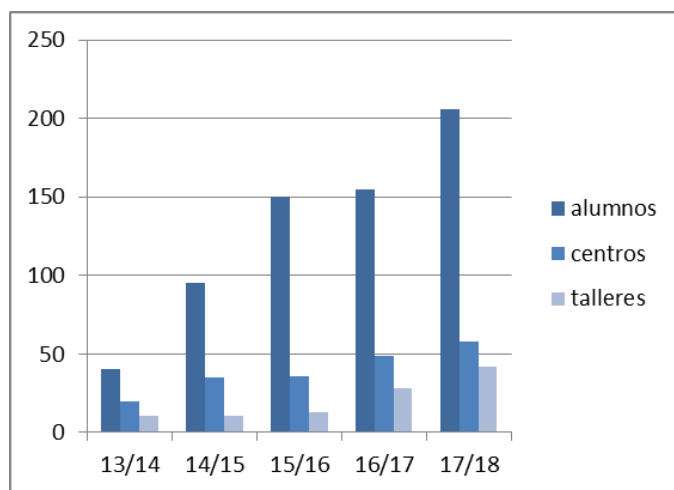
A partir del curso 2016/2017 el programa de Mentorías pasa a depender del Vicerrectorado de Alumnado dentro de la Universidad, siendo coordinado actualmente por las autoras de este trabajo en la Delegación y el Vicerrectorado respectivamente. Se realizan 28 talleres con un total de 155 alumnos de 49 centros en los 4 campus que tiene la UCA.



Inclusión en educación superior. Las mentorías universitarias en Cádiz para estudiantes de secundaria con altas



En el presente curso 2017/2018 se desarrollan 42 talleres para 206 estudiantes con altas capacidades que estudian en 58 centros diferentes. En el gráfico siguiente podemos comprobar su progresión



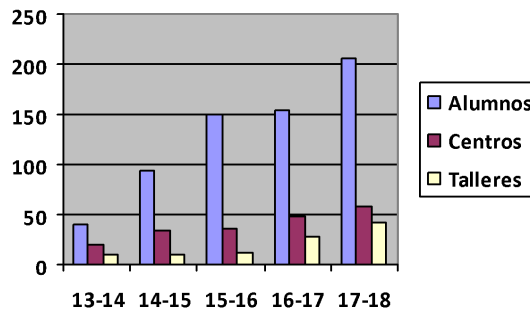
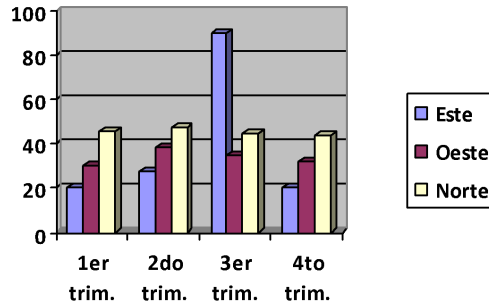


Gráfico 1: Número de Mentorías, Alumnado y centros participantes: Evolución

CAMPUS BAHÍA DE ALGECIRAS

1. “Cómo afrontar y realizar críticas”
2. “Análisis de tensiones mediante fotoelasticidad y modelos reológicos simples”
3. “Enfermería”
4. “Matemáticas”
5. “Matemáticas creativas”
6. “Exploración y cartografiado de hábitats marinos profundos”
7. “Diseño básico de estructuras”



CAMPUS PUERTO REAL
<ol style="list-style-type: none">1. “Escritura avanzada”2. “Introducción al mundo de la Psicología”3. “Ingeniería Robótica”4. “Fisioterapia o Actividad física de deportes, ¡la gran decisión!”5. “Relación entre Lego Serious Play y la dirección y gestión de proyectos (Project Management)”6.” Valoración de la condición física relacionada con la salud: Baterías de test de campo”7. “Introducción a la Microscopia electrónica: una aproximación al Nanomundo”8. “Innovación y resistencia al cambio”9. “Aventuras matemáticas para empoderarnos la vida”10. “Pasado y presente de la Educación: necesidad de la formación en valores”11. “Introducción a las plataformas de desarrollo Arduino y Raspberry Pi”12. “Desarrollamos la Creatividad: pasando del dibujo artístico a pequeñas formas tridimensionales”
CAMPUS DE CÁDIZ





<ol style="list-style-type: none">1. “Educación sanitaria”2. “Creatividad literaria y lectura compartida”3. “Recursos didácticos y creativos en el aula de francés”4. “Si quieres cambiar el mundo, emprende”5. “La crisis económica en España y estado actual de la economía”6. “Aproximación al trabajo en equipo y gestión”7. “Aspectos básicos de una comunicación exitosa: diferencias entre decir y comunicar en español”
CAMPUS DE JEREZ DE LA FRONTERA
<ol style="list-style-type: none">1. “Cuentos accesibles y medios audiovisuales”2. “El derecho y los estudios de Derecho”3. “Estudio científico del delito, la víctima y el delincuente”

Tabla 1: Talleres Programa Mentorando en Cádiz, Curso 2016/17

EVIDENCIAS

Tanto el alumnado como sus familias se muestran muy satisfechos con este programa, cuyo desarrollo no ha estado exento de dificultades. Son varios los retos que hemos tenido que superar para sacar adelante y mejorar este programa. La mayoría tienen que ver con las dificultades lógicas de la necesaria coordinación entre dos administraciones y dos etapas educativas tan diferentes. La diferencia de horarios y periodos lectivos, la dispersión del alumnado en sus respectivos centros, la propia configuración de la Universidad de Cádiz con 4 campus, los canales de información utilizados, etc. han sido aspectos a mejorar tras las sucesivas evaluaciones y propuestas de mejora realizadas anualmente.

Por parte del profesorado universitario, los principales obstáculos han estado en la sobrecarga de trabajo, el no reconocimiento de los créditos como carga lectiva (consta como □ otra docencia□), el reto de trabajar con un alumnado de otra etapa educativa y con características particulares, etc. A partir del curso 2016/2017 se incorporó a los doctorandos como mentores, aunque siempre participando en talleres cuya responsabilidad recae en un profesor. Esta modificación mejoró el número de mentores participantes y fue valorada muy positivamente.



A continuación exponemos algunos datos de los cuestionarios respondidos por 85 de los 155 estudiantes que asistieron a los talleres de mentoría el curso 2015-2016. De los que responden, 52 son chicos (61,2%) y las 33 restantes son chicas. Respecto al curso en el que se encuentran, tenemos entre los que responden un 16,5% de 1º de la ESO, un 25,9% de 2º de la ESO, un 20% de 3º de la ESO, un 21,2% de 4º de la ESO, un 12,9% de 1º de Bachillerato y un 2,4% de 2º de Bachillerato.

A continuación (tabla 2) mostramos sus respuestas sobre los motivos por los que asisten a las Mentorías:

Motivo	Frecuencia	Porcentaje
Adquirir conocimientos de un ámbito de tu interés	66	77,6%
Aprender una nueva experiencia	58	68,2%
Potenciar tu creatividad	43	50,6%
Te atrae el ámbito universitario	39	45,9%
Acercarte a la investigación	27	31,8%
Conocer y relacionarte con otros/as alumnos/as con los que te puedes sentir identificado/a	30	35,3%

Tabla 2: Motivos del alumnado para asistir a las Mentorías Universitarias

El alumnado que asiste a las mentorías lo hace con el claro interés de adquirir conocimientos sobre algo que les interesa y aprender una nueva experiencia. Menos frecuente es asistir para potenciar la creatividad o porque les atraiga el ámbito universitario. Las motivaciones menos elegidas son el acercamiento a la investigación y en último lugar el conocer y relacionarse con otros estudiantes con los que pueda sentirse identificado.

Estos estudiantes manifiestan tener un nivel de satisfacción moderado con lo que estudian en su día a día (no en las mentorías), con una media de 3,54 en una escala de 1 a 5 (1: muy bajo-5: muy alto). Respecto a su rendimiento académico, por término medio lo puntúan con un 4,1 en la escala de 1 a 5 que venimos utilizando (1: muy bajo-5: muy alto). Se les preguntó también por su nivel de conocimiento acerca de la materia tratada en la mentoría, siendo este valorado con una puntuación media de 3,2 en la misma escala. En el siguiente gráfico (Gráfico 2) pueden verse los porcentajes de respuesta para cada valor



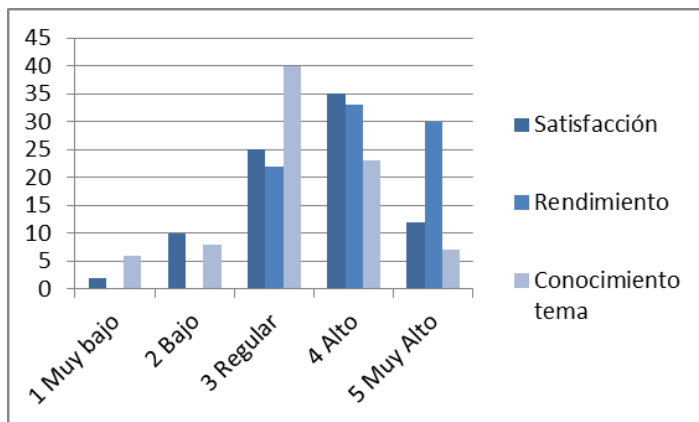


Gráfico 2. Satisfacción aprendizaje, rendimiento académico y conocimiento del tema

CONCLUSIONES

Es necesario seguir desarrollando investigaciones sobre los estudiantes con altas capacidades intelectuales en su etapa post-obligatoria y especialmente sobre su evolución en la educación superior. En España estos estudios son escasísimos, habiéndose localizado sólo algunos (Fernández Molina, 2017) en la Universidad de Málaga, donde también se desarrolla una experiencia similar.

El alumnado con Altas Capacidades quiere adquirir conocimientos que le interesan, como muestra en las respuestas a los cuestionarios aplicados. El programa de Mentorías universitarias está contribuyendo a cubrir esta necesidad, por lo que se demuestra su eficacia como enriquecimiento extracurricular, tal y como está planteado.

El sistema educativo público se ve reforzado con la colaboración de sus agentes en la etapa secundaria “tanto obligatoria como postobligatoria- y superior, que se complementan y enriquecen a través de este programa...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Molina, M. (2017a). Investigación y experiencias sobre mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades intelectuales: una revisión. *Sobredotação*, 1, 171-196.

Fernández Molina, M. (2017b). Perfil y necesidades de alumnos universitarios con altas capacidades en la Universidad de Málaga. Datos iniciales. *Sobredotação*, 1, 197-209

Hernández Torrano, D. y Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. B



INCLUSIÓN: “OBRAS SON AMORES Y NO BUENAS RAZONES”

FERNÁNDEZ GÁLVEZ, JUAN DE DIOS

Universidad de Granada
jfernandez_3@ugr.es

Resumen. Este documento recoge la aportación en la mesa redonda “formándonos para la inclusión y la respuesta a la diversidad”.

En un proceso de revisión continua de mi experiencia como orientador escolar asesorando para mejorar respuesta a la diversidad he llegado a la conclusión de que el mayor obstáculo para avanzar hacia más inclusión es la barrera mental de una concepción curricular centrada en la memorización de contenidos conceptuales. Así mismo estoy convencido de que el primer paso para tener una respuesta inclusiva a la diversidad es que la propuesta curricular del centro contenga diferentes niveles curriculares en un solo currículo en el que todos y cada uno encuentre lo que necesita y lo que le va a posibilitar desarrollarse y aprender a lo largo de la vida.

En los últimos años creo que he dado con una buena estrategia para vencer la barrera curricular, para sacar al profesorado del bucle de contenidos en el que está inmerso. Es partir del sentido común, de una autoreflexión, de hacer metacognición sobre sus habilidades y destrezas cognitivas, afectivas y sociales, que reflexione sobre el amueblamiento de su cabeza y a partir de ahí analizar la propuesta curricular vigente con otros ojos.

Palabras clave: inclusión, currículo para todos, sentido común profesional.





INTRODUCCIÓN

Llevo 34 años de orientador escolar. He participado plenamente en el proceso de puesta en marcha de la “Integración escolar” de forma experimental (años 85 al 90), posteriormente en el proceso de generalización en infantil y primaria y algo después en secundaria. La LOGSE también me dio la oportunidad de trabajar y extender la “atención a la diversidad”. A partir de 2007 comencé a trabajar con profesorado y centro el avance hacia la Inclusión.

En todo este tiempo los avances han sido importantes, pero no suficientes, queda mucho camino por recorrer. Pero siempre me ha costado entender por qué el profesorado no ve el paso a una metodología más activa, a una metodología más inclusiva. Son conscientes de que tienen grupos-clase cada vez más diversos, que el trabajo con un único currículo les pone muy difícil, prácticamente imposible, dar respuesta a todo el alumnado; también saben que la estrategia de programas específicos y de adaptaciones curriculares (más o menos significativas) ya no es sostenible, son muchas a realizar,..., pero siguen explicando de forma expositiva a un número muy reducido de alumnos y alumnas e intentando atender al resto como pueden.

Buscando explicación a este sin sentido tan extendido se lo he encontrado analizando dos de las respuestas más frecuentes que me ha dado el profesorado, que, aunque aparentemente sin lógica, han sido clave para mi actual enfoque al trabajo de asesorar en el “camino hacia unos centros más inclusivos”.

La primera fue en los años 90 cuando quería explicar al profesorado, cara a la integración del alumnado con nee, la propuesta de que “el currículo ordinario es el currículo de referencia para todos, incluido el alumnado con discapacidad” y me respondían de buena fe: “quien ha escrito eso no sabe lo que es un aula.” ¿Qué pasa aquí, me preguntaba? La respuesta era evidente, ambas partes entendían por currículo dos cosas completamente diferentes, para unos era el aprendizaje de contenidos conceptuales, su memorización para posterior examen escrito; para otros era el aprendizaje de destrezas y actitudes que capaciten al alumnado para desenvolverse en la vida, cada uno y una en función de sus necesidades y posibilidades. ¡Qué han de aprender! ¡Qué hemos de enseñar! estaba en la base de una de las principales barreras para la integración, en ese momento.

El otro hecho significativo que me ha llevado a revisar mi plan de formación y asesoramiento hacia una escuela más inclusiva ha sido que cuando he trabajado con profesorado para aproximarlos hacia metodologías activas, más inclusivas. Aquellos que se interesaban e ilusionaban con la temática decían: ¡Qué interesante! Si este trimestre acabo pronto la programación, dedico una semana a un proyecto (o tarea). Seguían entendiendo el currículo como incompatible, no alcanzable desde estos planteamientos.



La clave vuelve a estar en la barrera de concepción de ¡Qué enseñar! Luego ese es el punto de partida del proceso de asesoramiento para avanzar hacia prácticas más inclusivas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

En la conciencia colectiva del profesorado, y de gran parte de las familias, se identifica aprender con “memorizar contenidos”. Cuando pensamos en “currículo” nos centramos solo en qué se ha de enseñar. Por otra parte, siempre pensamos en que *los contenidos* recogidos en la normativa vigente son el referente “obligatorio” para todo el alumnado, lo que estamos obligados a enseñar. Estos planteamientos, fueron válidos en los años 70 (Ley General de Educación) y ajustados a las demandas sociales de la época (la escuela instruye) y a la organización escolar (clases graduadas y homogéneas, con repetición sin límite), pero tanto las demandas actuales de la sociedad como la composición de los grupo-aula manifiestamente heterogéneo hacen que esa concepción curricular sea excluyente. Esta realidad actual, junto a la generalización del acceso a la información a través de internet nos lleva a una nueva concepción de qué aprender, una nueva relación entre conceptos, procedimientos y actitudes, a establecer diferentes niveles curriculares dentro de un mismo currículo común y comprensivo.

Veamos cómo planteo el proceso para eliminar esta barrera y, posteriormente, poder dar paso a asesoramiento-formación sobre Cómo enseñar y sobre Qué y Cómo evaluar.

Qué enseñar/ Qué aprender

Veamos los pasos a dar, tanto para reconceptualizar su concepción como para concretar la propuesta.

Objetivo: Romper la barrera de “enseñar contenidos conceptuales de memoria. Establecer diferentes niveles del currículo, dentro del PEC, comunes para todo el profesorado y en los que quepan todas y cada una de las alumnas y alumnos.

Estos diferentes niveles curriculares (4 en total: básico transversal a todas las áreas; en cada área: aprendizajes imprescindibles, deseables y de ampliación). Se determina con dos acciones:

- a) *Establecer un currículo básico transversal a todas las materias*, referencia para alumnado con graves desfases y como referencia para adaptaciones curriculares (significativas y no significativas). Sirven para determinar los criterios de promoción y titulación; para dar respuesta a la diversidad. Son aprendizajes que están en la base del resto, que posibilitan el acceso y manejo de ellos. Garantizan el dominio de las herramientas para aprender y seguir aprendiendo.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

El proceso a seguir ha de ser de elaboración progresiva, *partir del sentido común*, con 3 pasos a dar:

Paso 1. El aprendizaje desde el sentido común (qué aprender): Amueblamiento de la cabeza del profesorado.

En una sesión con todo el centro, o con todo el profesorado implicado en el programa, con la técnica cooperativa 1, 2, 4 se realiza un proceso de metacognición, para establecer cómo tenemos “amueblada nuestra cabeza”, teóricamente cabezas bien amuebladas (personas con título universitario, con responsabilidad en educación y capaces de solventar los problemas de la vida). Se constituirán grupos de 4 o 6, a ser posible, con diferentes formaciones y de diferentes niveles.

Se comienza de forma individual, cada una y uno anota qué “herramientas tiene en la cabeza” para poder vivir cada día y aprender a lo largo de toda la vida. Cuando se lleva unos 3 min., se agrupan de 2 en 2 y continúa el proceso de elaboración. Pasados otros 5 min se agrupan en 4/6 hasta acabar el proceso.

Posteriormente se realiza una puesta en común, con una persona responsable de tomar nota de las aportaciones. Debate sobre ellas y responder, conjuntamente, a la pregunta: Si esto es lo que nos ha quedado y lo que nos sirve para afrontar los retos de la vida adulta ¿por qué no lo ponemos como objetivos explícitos a conseguir con el alumnado? ¿Por qué seguimos enseñando y evaluando conceptos que se olvidan?

Paso 2. ¿Qué pediríamos que sepa el alumnado?

Una de las posibles razones a las preguntas anteriores se puede situar en el compromiso curricular con el profesorado de cursos superiores. Pero ¿se lo hemos preguntado? O seguimos una tendencia curricular de años, de épocas anteriores sin reflexión desde el sentido común profesional.

En reunión de equipo docente, sin tener delante programación alguna o libro de texto, sólo con la mucha experiencia y conocimiento acumulado por tantos años de docencia sentados a la mesa, responder a la pregunta ¿Nos daríamos por satisfechos/as si el 95% del alumnado que comienza ciclo o curso por lo menos supiera...? Tras la respuesta por equipos, puesta en común en gran grupo. Elaboremos la escalera de demanda de aprendizajes básicos por ciclos o cursos.

Comparemos lo que se pide en general con lo aportado en el paso anterior (amueblamiento) y volvemos a hacernos la pregunta: ¿por qué no lo ponemos como objetivos explícitos a conseguir con el alumnado? ¿Por qué seguimos enseñando y evaluando conceptos que se olvidan? ¿Será porque nos lo impide el currículo oficial?

Paso 3. Analicemos, pero con detenimiento, los “criterios de evaluación” y “estándares o indicadores de aprendizaje”. Procesos cognitivos.



En una plantilla como la que se expone, se anotarán los “procesos cognitivos” que se recogen en los criterios/estándares de evaluación. En particular, analizar para ello los verbos de acción que indican qué hacer, qué saber hacer con los contenidos, clasificándolos en tipos de pensamiento.

Recordar en este sentido que según la taxonomía revisada de Bloom los niveles de procesamiento de la información se encuentran escalonados en una pirámide de complejidad con tres grandes niveles de pensamiento: conocer-reproducir (literal), analiza-aplicar (inferencial) y razonar-reflexionar (crítico-creativo).

Procesos cognitivos y tipos de pensamiento promocionados por los criterios de evaluación		
Conocer-Aplicar	Analizar-Aplicar	Razonar-Reflexionar
Nombrar, recordar, conocer, reproducir, definir, localizar, imitar, encontrar, completar, mostrar...	Clasificar, analizar, aplicar, comparar, contrastar, escoger, resolver, organizar, relacionar, experimentar...	Diseñar, razonar, reflexionar, crear, probar, adaptar, estimar, concluir, criticar, evaluar, imaginar, proponer...

En primer lugar, cada docente analiza los criterios y estándares/indicadores de una materia relativos a los de su nivel, y refleja en la tabla los resultados obtenidos. Con ello producen una primera reflexión y toma de conciencia de qué está pasando. Seguidamente debería reflexionar en equipo/departamento sobre ello, integrando todos los resultados en una tabla matriz por área o materia. Puesta en común de los procesos cognitivos comunes en las diferentes materias de un curso o ciclo. Establecer una tabla matriz con ellos, serán aprendizajes básicos del ciclo o curso.

b) Categorización de los aprendizajes y los criterios de evaluación: Imprescindibles; Deseables; De ampliación; en las programaciones de materia y nivel.

Para ello, en cada programación didáctica, en los criterios de evaluación o estándares) se establecerán niveles de logro (art 20.4 del RD1105/2014), al menos tres niveles con diferente gradiente de dificultad, posibilitando que todo el alumnado llegue a conseguir el dominio de ese criterio en alguno de los niveles. De los tres niveles de logro, el menos exigente recoge el dominio que es “imprescindible” que todo el alumnado lo domine. El siguiente nivel de logro es “deseable” que domine la inmensa mayoría del alumnado, se ajusta en gran medida al criterio o indicador (estándar) recogido a la norma. El tercero es de “ampliación”, y estará pensado para alumnado con más alto nivel, para que ponga en juego todas sus destrezas sobre un elevado nivel de conocimientos. A la vez que se categorizan los criterios de evaluación se trabaja en paralelo con los contenidos, determinado entre ellos aquellos que es “imprescindible su conocimiento y memorización para todo el alumnado”.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Estos 4 niveles curriculares (básicos comunes a todas las áreas; imprescindible de cada área; deseables y de ampliación) han de posibilitar (garantizar) una respuesta para todos y para cada uno, que tras el olvido que se produce con el paso del tiempo “todos y todas” se mantenga el conocimiento y destrezas suficientes para posibilitar un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un “amueblamiento de la cabeza” que posibilite acceder a conocimientos ya olvidados o a nuevos conocimientos o a resolver situaciones cotidianas con eficacia y eficiencia)

¿Qué tenemos ya?

- Un currículo en el caben todos
- Un currículo que da respuesta a todos, a diferentes niveles
- Muy escasa necesidad de hacer Adaptaciones curriculares....
- Unos procesos cognitivos comunes para todas las materias, comunes para todo el alumnado, aunque aplicados a diferentes profundidades de contenidos, que ...
- Constituyen la clave para saber “aprender a aprender” lo que va a posibilitar UN APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

EVIDENCIAS. CONCLUSION

Mi experiencia actual de formación de profesorado, preferentemente claustros, es que, tras este proceso de metacognición y reflexión colectiva desde el sentido común, completado con un posterior análisis de lo establecido en los criterios de evaluación, es que los y las docentes rompen esa gran barrera de errónea concepción de qué enseñar que le impedía avanzar hacia una escuela más inclusiva.

Ahora la pregunta que suelen hacer es: “Sí, eso es lo que han de aprender, pero conseguir que aprendan eso es muy difícil. Eso no sabemos hacerlo...”

Ahora es el momento de afrontar “Cómo enseñar y Qué y cómo evaluar”

Esta es la aportación que quería hacer. “*Un buen currículo son amores y no buenas razones.*”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Domingo, J. y Pérez Ferra, M. (eds.) (2015). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. Madrid: Pirámide



Fernández, J.D. (2015). Cómo Organizar y categorizar qué enseñar. (T 6) En J. Domingo y M. Pérez Ferra (eds.). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. (pp. 75-94) Madrid: Pirámide

Fernández, J.D. (2017). De la atención a la diversidad hacia la escuela inclusiva. Obstáculos conceptuales y propuesta de camino. *Educación-Orientar (Revista de la COPOE)*, 6, 11-16. Disponible en: <http://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n6-mayo-2017>

Fernández, JD (2017). Metáforas para aproximarnos a una escuela inclusiva. Recuperado (07.03.2018) de <http://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/04/27/Met%C3%A1foras-para-aproximarnos-a-la-escuela-inclusiva>

OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf



INTELIGENCIA LÍMITE O BORDERLINE. INTERVENCIÓN ANTE LA HIGIENE

CRISOL MOYA, EMILIO¹, MARTÍNEZ QUESADA, NOELIA², FERNÁNDEZ, PRECIOSA³,
CAURCEL CARA, MARÍA JESÚS⁴, FERNÁNDEZ-PRADOS, MARÍA JOSÉ⁵

¹Universidad de Granada, España
e-mail: ecrisol@ugr.es

²Universidad de Granada, España
e-mail: noelia.m.q.4@gmail.com

³Universidade do Porto, Portugal
e-mail: preciosa@fpce.up.pt

⁴Universidad de Granada, España
e-mail: caurcel@ugr.es

⁵Universidad de Granada, España
e-mail: marifp@correo.ugr.es

Resumen: La “discapacidad intelectual límite” o “borderline” es un déficit en la inteligencia de la persona, que afecta a diversos aspectos básicos de su vida cotidiana, entre los cuales cabe destacar la higiene y el aseo personal. Condicionando la autonomía personal necesitando de apoyos externos.

Es importante establecer una serie de buenos hábitos de higiene para así prevenir enfermedades y otorgarle al usuario una mayor autonomía. Para ello, es de vital importancia inculcarlo desde los centros educativos en colaboración con las familias. A lo largo de este trabajo se presenta una experiencia desarrollada con personas con Inteligencia Límite, en la “Asociación Borderline de Granada”, bajo la implementación de una guía didáctica adaptada a sus necesidades, en este caso atendiendo a la higiene personal, con el objetivo de que estas, adquieran los hábitos básicos de higiene personal y desarrollen autonomía en la realización de las diferentes tareas.

Palabras clave: Inteligencia límite, higiene, aseo, autonomía, hábitos.





Introducción

Gracias al desarrollo de la sociedad y a los avances que se han producido a lo largo de los años, han provocado algunos cambios en la definición de algunos términos, tal como es el del concepto de “discapacidad intelectual”. Por ello la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció que el término de “retraso mental” se sustituyera por el de “discapacidad intelectual”.

Aunque ambos conceptos se pueden llegar a considerar como sinónimos y el empleo de los mismos haya variado a lo largo del tiempo, el término más empleado hoy día es el de “discapacidad intelectual”. A pesar de ese transcurso, tres son los componentes para definir ambos términos según Verdugo (2011, p.35): “limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones conductuales en la adaptación a las demandas del ambiente y edad temprana de aparición”.

La discapacidad intelectual, es un término que se usa cuando una persona tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental y en destrezas tales como aquéllas de la comunicación, cuidado personal, y destrezas sociales. Estas limitaciones, causan que por ejemplo en el niño o la niña, aprenda y se desarrolle más lentamente que un/a niño/a típico. Siendo de esta forma, tal como apunta la National Dissemination Center for children with Disabilities puede darse el caso que necesiten un mayor tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender las destrezas para su cuidado personal, tales como vestirse o comer, incluso pueden llegar a tener problemas referidos al aprendizaje escolar. Esto no quiere decir que no lleguen a conseguirlo, ya que sí aprenderán aunque con limitaciones, pero necesitarán más tiempo.

Para poder determinar el tipo de “deficiencia intelectual” se debe determinar el grado de inteligencia en función del grado de coeficiente intelectual (C.I.).

La clasificación psicopedagógica de la discapacidad intelectual propuesta por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S), considera que son cinco los tipos de “discapacidad intelectual”. Para tener una visión más clara del alcance de cada una de ellas, apoyándonos en Stefanini (2004), determinamos las funciones y capacidades que se poseen en cada una de ellas:

- Discapacidad Intelectual límite: su CI se sitúa entre 68-85. En la realidad cuesta catalogarlos como discapacitados intelectuales, ya que son personas con muchas posibilidades, que manifiestan un retraso en el aprendizaje o alguna dificultad concreta de aprendizaje.

Discapacidad Intelectual ligera: su CI está entre 52-68, pudiendo desarrollar habilidades sociales y de comunicación. Tienen capacidad para adaptarse e integrarse en el mundo laboral, aunque presentan un retraso mínimo en las áreas perceptivas y motoras.



- Discapacidad Intelectual moderada o media: en este caso, su CI se sitúa entre 36-51. Pueden adquirir hábitos de autonomía personal y social, aprender a comunicarse mediante el lenguaje oral, aunque suelen presentar con bastante frecuencia dificultades en la expresión oral y en la comprensión de los convencionalismos sociales.
- Discapacidad Intelectual severa: su CI oscila entre 20-35. Generalmente necesitan protección o ayuda, ya que su nivel de autonomía tanto social como personal, es muy pobre. En este caso, se caracterizan además por presentar un importante deterioro psicomotor.
- Y por último, Discapacidad Intelectual profunda: tienen un CI inferior a 20. Presentan un grave deterioro en los aspectos sensorio-motrices y de comunicación con el medio

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Así, teniendo en cuenta las características de este colectivo, y que este déficit afecta a diferentes áreas de la vida de una persona, entre las cuales encontramos el cuidado personal, se hace imprescindible trabajar la higiene y el aseo personal; ya que desde nuestra opinión, si la higiene es un aspecto básico e importante de nuestras vidas, más lo debe ser para éste colectivo que carece de consciencia de ello, el cuidado de nuestro cuerpo implica el que se eviten posibles infecciones y enfermedades. Aunque parece algo fácil y sencillo, las personas con “inteligencia límite” como hemos afirmado, suelen encontrar bastantes dificultades, no sólo para llevarlo a cabo, sino para realizarlo correctamente, de ahí la importancia de trabajarlo e inculcarles los hábitos de higiene.

OBJETIVOS

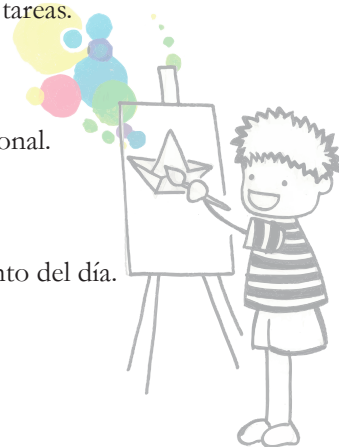
Este proyecto se marca como objetivos generales y específicos prioritarios así como competencias a desarrollar, los siguientes:

Objetivos generales

- Adquirir los hábitos básicos de higiene personal.
- Desarrollar autonomía en la realización de las diferentes tareas.

Objetivos específicos

- Conocer y comprender la importancia de la higiene personal.
- Conocer los diferentes utensilios y productos de higiene.
- Conocer los hábitos de higiene a realizar en cada momento del día.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Conocer las consecuencias de la falta de higiene.
- Distinguir entre los hábitos de higiene que se realizan diariamente y los que se realizan ocasionalmente.
- Diferenciar el cuidado personal que debe realizarse en función del sexo.
- Desarrollar hábitos de vida saludables.
- Colaborar en las tareas del hogar.

Población beneficiaria

La Asociación Borderline se encuentra en el barrio Figares. Pertenece al distrito de Ronda, en Granada (España). A día de hoy, el barrio se compone de grandes bloques de viviendas, a diferencia de cómo era en sus inicios, ya que predominaban casas unifamiliares.

La población a la que está dirigida este trabajo se compone de 132 usuarios, formados por chicos y chicas con edades comprendidas entre los 17 años y los 53 años. Aunque aparentemente hay una gran disparidad entre las edades de los usuarios, todos tienen en común su nivel intelectual, en nuestro caso “inteligencia límite”. A pesar de ello, la capacidad y rendimiento a la hora de trabajar es distinto, puesto que no todos finalizan las tareas al mismo tiempo, necesitando en ocasiones de apoyo para la realización de las mismas.

Son usuarios que proceden de diferentes lugares de nuestra provincia y de Granada capital, esto hace que la gran mayoría se tengan que desplazar para ir a la asociación. Lo cual ocasiona que en la mayoría de los casos lo hagan solos, otorgándoles cierta autonomía, aunque sólo sea para ir y venir de la asociación.

Contenidos

El recurso educativo que se presenta se compone de tres materiales didácticos. Un primer libro, denominado “La higiene”, en el cual basándonos en un personaje ficticio, Daniela, se narra los hábitos a realizar día a día; un segundo libro, el cuaderno de actividades, dirigido al usuario, en el cual para llegar a conseguir y desarrollar los objetivos y competencias anteriormente establecidas, se plantean una serie de actividades a ser realizadas por los usuarios; y en tercer lugar, está la guía para el profesional, responsable de la formación, en la cual se explican los contenidos y la aplicación de los dos materiales anteriores.

En la elaboración de este material se ha tenido en cuenta las características de las personas con “inteligencia límite”, por lo tanto se encuentra adaptado y estructurado para este colectivo. Las ilustraciones del material, reflejan las acciones que deben de



realizar los usuarios en sus tareas de higiene. Se ha tenido especial cuidado en la figura del personaje, ya que, lo que se pretende es que los usuarios se sientan identificados con esa imagen, por lo tanto esta debía de reflejar una figura de chica preadolescente, de manera que los usuarios se vieran reflejados en la misma.

Para un mayor conocimiento, a continuación describimos el contenido de cada uno de ellos de manera más específica:

- **“La Higiene”**. A lo largo de este material, Daniela, la protagonista, narra las tareas de su higiene personal que deben de realizarse a diario. El libro se encuentra dividido en diferentes apartados, en los cuales se detallan las tareas que se deben de realizar. Por un lado, se establece una clasificación de las tareas que corresponden al sexo masculino, por otro, las tareas específicas del sexo femenino, así como las referidas a ambos sexos. Además, se especifican las tareas que se deben hacer a diario y ocasionalmente.

Para ello, sabiendo que a la hora de llevar a cabo las tareas de higiene personal indirectamente se trabajan otros aspectos como son la colaboración, en la realización de las tareas domésticas y hábitos de vida saludable, éstas también son planteadas a lo largo del mismo, con un objetivo claro, que los usuarios se vean reflejados en la protagonista, las tareas que hace y cómo las hace, para que así éstas se reproduzcan y las trasladen a su rutina diaria.

Los contenidos que se trabajan a lo largo de este material, están estructurados en los siguientes bloques temáticos: **Por la mañana**, en este apartado se explican las tareas que se deben de hacer por la mañana tras levantarse. Se comienzan a introducir los productos de aseo que se deben de utilizar y la colaboración en las tareas domésticas. **Por la tarde**, a lo largo del mismo, se establecen las tareas que se deben de hacer al mediodía y por la tarde cuando los usuarios regresan de asistir a los centros educativos. En él, se presta especial atención a la higiene bucal. **Por la noche**, en este apartado, se detallan las tareas a realizar por las noches. En este caso, presta especial atención a la ducha y a los pasos a seguir para ducharse, además se especifican qué productos se utilizan para lavarse las diferentes partes del cuerpo. **Hay que hacerlo todos los días**, es un apartado que se encuentra al final de cada momento del día, es decir, al final de por la mañana, por la tarde y por la noche, especificándose las actividades que se deben de hacer diariamente. **Recuerda que...**, Se trata de un apartado, a través de cual se trata de detallar las tareas que se deben de hacer ocasionalmente estableciendo una clasificación de las mismas según corresponda a un sexo u otro. **Vocabulario**, en este apartado se define el significado de los conceptos que se consideran que pueden estar fuera de su conocimiento, a lo largo del material se encontrarán en negrita para que los usuarios comprendan todo el contenido.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- **“Cuaderno de actividades”**. El cuaderno de actividades dirigido en este caso a los usuarios, se compone de una serie de actividades para poner en práctica y trabajar los contenidos del material “La higiene”, además a través del mismo se pretende desarrollar la psicomotricidad fina. Los contenidos que se trabajan a lo largo del mismo son: **Por la mañana**, para la asimilación de las tareas que se deben de hacer *por la mañana* se han establecido cuatro actividades para colorear, recortar, pegar, relacionar, diferenciar los diferentes utensilios de la higiene, reflexionar y buscar palabras en la sopa de letras. **Por la tarde**, para la asimilación de las tareas que se deben de realizar *por la tarde* se han establecido cinco actividades en las cuales los usuarios tienen que reflexionar y ordenar acciones. **Por la noche**, para la asimilación de las tareas que se deben de hacer *por las noches* se han establecido cinco actividades en las cuales lo usuarios tienen que colorear, recortar, pegar, completar huecos y formar un puzle. Como actividad final se ha diseñado un calendario para que los chicos/as lo completen con las actividades que suelen hacer para así comenzar a establecer su rutina de higiene personal.
- **“Guía para el profesional”**. Esta guía se ha diseñado para los educadores o profesionales en la cual se explican los contenidos y la aplicación de los dos manuales anteriores. A lo largo de este se puede dar a conocer de manera breve los aspectos más importantes sobre las personas con “inteligencia límite” o “borderline”, tales como, aspectos de su vida en los cuales les afecta este déficit, su desarrollo mental y como este puede condicionar su aprendizaje, así como las características de este colectivo, ya que estas condicionarán el tipo de tareas que se deben de desarrollar con ellos. De igual forma se presenta la finalidad del material que aquí presentamos, seguida de los contenidos, donde se explican los dos tipos de materiales con los que se va a trabajar.

METODOLOGÍA

Como anteriormente se ha mencionado, la aplicación de este material se planteó a ser implementada a través de los profesionales de la asociación Borderline de Granada, entre los cuales se encuentra un pedagogo, una trabajadora social y dos educadores, aunque podría ser llevada a la práctica en cualquier institución que trabaje con personas con Inteligencia límite o Borderline.

Como estrategia metodológica, se plantea desarrollar el trabajo cooperativo, de esta manera lograr aumentar la interacción entre educadores y familiares para conseguir un aprendizaje cooperativo.

Para su aplicación, los profesionales dedicarán una parte de las clases a desarrollar y poner en práctica dicho material. En las clases se darán los contenidos teóricos para que los alumnos comiencen a asimilar los aprendizajes, pero para saber si



estos lo están llevando a la práctica es necesario que haya coordinación y comunicación entre los profesionales y los padres.

Para el intercambio de información entre los profesionales y las familias se deben establecer sesiones periódicas mientras dure la aplicación del material. En estas, los profesionales explicaran a las familias el tipo de actividades que se están llevando a cabo y qué es lo que se pretende con ellas. En el caso de las familias, informarán a los profesionales del desarrollo en casa de esas actividades y si se produce algún cambio en sus hijos. Esta tarea no solo puede permitir el intercambio de información, sino que también permitirá a los padres compartir vivencias, experiencias y poder ayudarse mutuamente.

Lo que se pretende con todo esto es que además de que los chicos y chicas adquieran hábitos de higiene personal, se impliquen las familias y profesionales de la educación para que con la ayuda de todos y con esfuerzo, los usuarios puedan desarrollar los hábitos básicos de higiene personal y desarrollen autonomía en la realización de las diferentes tareas.

Secuenciación

En un principio esta intervención se ha planteado para ser desarrollada en 12 sesiones, aunque es posible adaptar su implementación en función de las necesidades y tiempos. Aun así, basándonos en las 12 sesiones planteadas como ejemplificación, se debería desarrollar una sesión por semana, de dos horas. A continuación, se van a describir el orden de realización de las sesiones:

1º SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta primera sesión se explicará el propósito de las actividades que se va a desarrollar, así como la introducción y presentación de Daniela.

Objetivos: comprender la finalidad de las actividades que se van a desarrollar.

Duración: 2h.

2º SESIÓN

Descripción de la sesión: se comenzara a explicar la primera temática, “Por la Mañana”, y el apartado de “Hay que hacerlo todos los días”. Tras la explicación de los mismos y de resolver dudas, se pasara a la explicación de las actividades que se van a llevar a cabo el próximo día.

Objetivos: identificar las tareas que se realizan por la mañana.

Duración: 2h.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

3° SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se comenzaran a realizar las tareas 1 y 2 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado de “Por la mañana”.

Objetivos: identificar los diferentes utensilios que se utilizan en la higiene matinal.

Duración: 2h.

4° SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 3 y 4 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado “Por la mañana”.

Objetivos: reconocer en que parte del cuerpo se utiliza cada producto.

Duración: 2h.

5° SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se pasará a explicar una nueva temática, “Por la Tarde” y su correspondiente apartado “Hay que hacerlo todos los días”. Seguidamente se aclararan todas las dudas que puedan surgir.

Objetivos: identificar las tareas que se realizan por la tarde.

Duración: 2h.

6° SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 1, 2 y 3 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado “Por la tarde”.

Objetivos: conocer el orden de realización de cada tarea.

Duración: 2h.

7° SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 4 y 5 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado “Por la tarde”.

Objetivos: comprender la importancia de unos buenos hábitos de higiene y comida saludable.



Duración: 2h.

8º SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se expondrá el último capítulo del libro “La Higiene”, correspondiendo al apartado de “Por la noche”, además se explicara su correspondiente apartado de “Hay que hacerlo todos los días” y finalmente se aclararan las dudas que puedan surgir.

Objetivos: identificar las tareas que se realizan por la noche.

Duración: 2h.

9º SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se explicaran y se realizaran las actividades 1, 2 y 3 del cuaderno de actividades del apartado “Por la noche”.

Objetivos: interiorizar los diferentes conceptos de higiene personal.

Duración: 2h.

10º SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 4 y 5 del cuaderno de actividades del apartado “Por la noche”.

Objetivos: interiorizar los diferentes conceptos de higiene personal.

Duración: 2h.

11º SESIÓN

Descripción de la sesión: en esta sesión se explicara el apartado de “Recuerda que” y se aclararan dudas que puedan tener.

Objetivos: conocer las diferentes tareas que se realizan eventualmente además de discriminar aquellas que pertenecen al sexo femenino, a las que pertenecen al sexo masculino o a ambos sexos.

Duración: 2h.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

12° SESIÓN

Descripción de la sesión: para la última sesión se hará un repaso de lo visto anteriormente, se aclararán dudas que puedan tener los usuarios y se procederá a explicar la última actividad. Esta es la realización de un calendario para llevar un control de las tareas que realizan sobre su higiene.

Objetivos: asimilar y poner en práctica los contenidos aprendidos.

Duración: 2h.

Además de las sesiones que se han establecido para trabajar con los usuarios, se van a establecer sesiones para el intercambio de información entre las familias y los profesores, en las cuales los profesores en las que se les explicarán a las familias lo que se está trabajando, para que así estas, puedan mantener informado al profesorado de si las actividades que están realizando los usuarios en el centro las empiezan a reproducir en casa.

Evaluación

Mediante la evaluación se planteará mejorar los resultados, optimizar el desarrollo y reconsiderar algunos aspectos del contenido, en la cual se puede diferenciar tres momentos:

- Evaluación inicial: en esta etapa lo que se pretende es realizar una primera observación e informarse sobre las características que presenta el colectivo con el que vamos a trabajar. De esta manera conocer las necesidades que pueden tener y en base a una necesidad concreta y real intentar solventarla.
- Evaluación continua: solventar la autonomía social y personal, capacidad de hacer prácticas y de encontrar trabajo son los criterios generales de los que parte la institución. Teniendo en cuenta esto, se han establecido una serie de criterios específicos que corresponden a los diferentes momentos del día; por la mañana, por la tarde y por la noche. A través de los cuales se ha establecido una hoja de registro para llevar un control y seguimiento de la evolución de los usuarios. Ver anexo 1
- Evaluación final: se valorará si se ha comprendido y asimilado los contenidos que se han trabajado.

Con el transcurso de las sesiones se observará si se ha producido algún cambio positivo en el aspecto de los usuarios, además tras las sesiones de información que se realizarán con los padres podremos ir comprobando si los usuarios han comenzado



a cambiar de manera positiva algunos aspectos de su vida con respecto a la higiene personal.

CONCLUSIONES

Sabemos que la higiene y el aseo personal es un aspecto básico de nuestras vidas, pero sin embargo, se da por hecho, que se sabe hacer un buen uso del mismo, cuando realmente esto no es así. Muchas personas tienen problemas con su aseo y no son conscientes que ello puede acarrearle graves problemas de salud.

Si a esto, a la falta de información que hay en nuestra sociedad con respecto a las normas y pautas de higiene, le sumamos un colectivo de personas con “inteligencia límite” o “borderline” que les cuesta asumir autonomía es aspectos básicos de su vida como es el caso del cuidado personal, el problema se acrecienta.

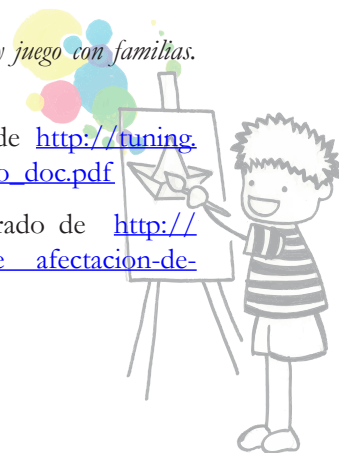
Por ello, consideramos que es importante la elaboración de materiales como el que se ha presentado, ya que éstos les pueden servir de guía y orientación en este aspecto básico e importante para sus vidas. A través de ellos pueden no sólo conocer los hábitos saludables de higiene, sino que también pueden aclarar conceptos y hacer un uso correcto de los diferentes utensilios que podemos encontrar para la higiene y el aseo.

Además, el material “La higiene” que se ha presentado a lo largo de este TFG, no sólo trabaja el aspecto de la higiene, sino que de manera transversal se dan temas sobre la colaboración en las tareas del hogar y una buena alimentación, cubriendo así, carencias que desde la institución, en este caso desvela sobre este colectivo, las personas “borderline”.

Consideramos, que aunque es una tarea compleja, no es inalcanzable, y con el debido apoyo de familias, educadores y las ganas de aprender de los usuarios se puede conseguir esta tarea que a día de hoy no está cubierta, ya que no sólo les permitirá prevenir posibles enfermedades que se derivan de una mala higiene, sino que además, mejoraran sus relaciones sociales y tendrán más autonomía, facilitándole así, la vida a sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casamayor, A. (2008). *Discapacidad mental en la infancia: trabajo social y juego con familias*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Centro Nacional Tuning (2006). Proyecto tuning. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico_doc.pdf
- Cuitiño, V., Díaz, N., Muñoz, K., Vega, C. y García, G. Recuperado de <http://discapacidadintelectual09.blogspot.com.es/2009/06/grados-de-afectacion-de-la-discapacidad.html>:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Lazcano-Ponce, E., Katz, G., Allen-Leigh, B., Magaña Valladares, L., Rangel-Eudave, G., Minoletti, A. (2013). Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para establecer prioridades políticas de investigación y atención. *Rev. Panam Salud Pública*, 34, 204-209.
- Ortega Escandell, O. (2007). *Prevención del síndrome límite o borderline*. Granada: Aeroprint Producciones, S.L.
- Ortega, E. (2003). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de intervención sobre autonomía y cuidados del hogar (habilidades de la vida diaria), en jóvenes con discapacidad borderline*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Pallarés Artigas, J. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. *Fronteras del retraso mental. Revista de Neurología*, 36, 161-167.
- Robert, L (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40, 22-39.
- Sanchis y Jarque. Recuperado de: <http://sanchisyjarque.blogspot.com.es/2011/12/inteligencia-limite-o-borderline.html>
- Verdugo Alonso, M.A. (2011). *Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza editorial.



INVESTIGACIÓN INCLUSIVA: CO-INVESTIGACIÓN CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CANTABRIA

HAYA SALMÓN, IGNACIO¹, ROJAS PERNIA, SUSANA², SUSINOS RADA, TERESA³.

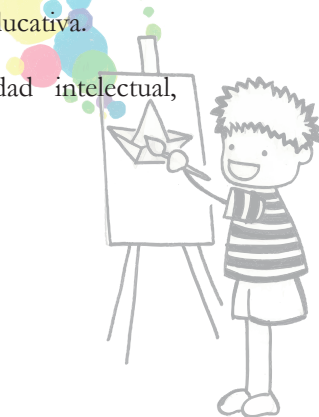
Universidad de Cantabria, España.

¹hayai@unican.es, ²rojass@unican.es,

³susinost@unican.es.

Resumen. En este trabajo describimos un proceso de investigación inclusiva en desarrollo que involucra a personas con discapacidad intelectual en la creación y consolidación de un grupo de investigación. El sentido y fin último del proceso que describimos pasa por crear espacios de investigación colaborativos y procesos de innovación con orientación inclusiva. Desde el punto de vista metodológico cabe destacar la apuesta por incorporar diversidad de estrategias de indagación creativas y visuales, que se reconocen en las metodologías sociales innovadoras. El marcado carácter participativo de la experiencia nos devuelve algunas evidencias que a su vez nos ofrecen pistas para el debate y la reflexión sobre la urgente necesidad de incorporar a los participantes en el mayor número posible de las decisiones relevantes de la investigación. Así, por ejemplo, la elección del tópico de la investigación – La importancia de las relaciones sociales y la soledad – o la forma en la que se divulga el conocimiento adquirido en el proceso de trabajo, son decisiones adoptadas en el marco de procesos complejos de indagación colaborativa. Con todo ello, esta comunicación pretende ilustrar en qué medida la investigación inclusiva se convierte en una herramienta valiosa para desvelar los mecanismos a través de los cuales se construye socialmente la desigualdad y la exclusión, incorporando a grupos y colectivos tradicionalmente ignorados o vetados de cualquier proceso de participación en la propia investigación social y educativa.

Palabras clave: investigación inclusiva, personas con discapacidad intelectual, metodologías sociales innovadoras.





INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta algunos de los principales resultados que se desprenden de una experiencia de investigación inclusiva con personas con discapacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Dicha experiencia, que se encuentra en una fase avanzada de desarrollo, se enmarca en un proyecto coordinado que forma parte del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. En términos globales, el proyecto de investigación coordinado aglutina diferentes propuestas de trabajo que se desarrollan en cuatro comunidades autónomas y comparten como fin último la creación de espacios de investigación colaborativos y procesos de innovación de marcado carácter inclusivo. Así, se exploran “formas alternativas y socialmente más justas de abordar las situaciones de exclusión y desigualdad” en distintos contextos, fundamentalmente entidades sociales y educativas (Parrilla et al., 2017: 148).

Con carácter general, al igual que el resto de casos o experiencias que integran el proyecto de investigación que se desarrolla desde la C.A. de Cantabria¹, este trabajo condensa algunos de los principios nucleares que caracterizan a la investigación inclusiva: la creación de proyectos colaborativos en los que las preocupaciones e intereses de los participantes se sitúan al frente de los procesos de indagación y cambio, la implicación de los participantes en el diseño y desarrollo de las propuestas, la acción reflexiva transformadora y la colaboración entre los agentes implicados (Nind, 2014). De manera particular, la experiencia que presentamos involucra al colectivo de personas con discapacidad intelectual en la creación y consolidación de un grupo de co-investigación. Este hecho, sin lugar a dudas, refuerza el compromiso firme del proyecto con la necesidad de avanzar hacia investigaciones más participativas. De algún modo, contribuimos a la creación de espacios físicos y simbólicos que cuestionan los modos tradicionales de hacer investigación en los que los colectivos y grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad no se sienten representados o carecen de espacios para alzar sus voces.

En este sentido, las experiencias de investigación inclusiva con personas con discapacidad intelectual cuentan con una trayectoria más consolidada en el panorama internacional (Goodley & Moore, 2000; Walmsley & Johnson, 2003; Salmon, Carey & Hunt, 2014). Por su parte, algunos trabajos en nuestro contexto más próximo dan cuenta del incipiente interés que estos han suscitado en la última década, a la vez que denuncian la escasez de este tipo de contribuciones en el marco de la investigación socioeducativa (Fullana et al., 2016; Haya, Rojas & Lázaro, 2014).

OBJETIVOS

Esta comunicación persigue dos objetivos claramente relacionados entre sí. En primer lugar, describir el diseño y desarrollo del trabajo de investigación inclusiva puesto en marcha por un *equipo de investigación mixto* compuesto por siete jóvenes que forman parte de una entidad socioeducativa que trabaja en la promoción de derechos

¹ Redes de innovación para la inclusión educativa y social. Co-laboratorio de participación inclusiva. (EDU2015-68617-C4-4-R) (MINECO/FEDER, UE). Dirección: Teresa Susinos.



de las personas con discapacidad intelectual e investigadores de la Universidad de Cantabria (UC). En segundo lugar, desvelar o hacer explícitos algunos de los principios de actuación, estrategias metodológicas y procesos que nutren y dotan de significado a la investigación inclusiva.

Asimismo, en coherencia con algunos de los planteamientos sucintamente señalados anteriormente, este trabajo pretende contribuir, en la medida de lo posible, a los debates educativos y académicos en los que la propia investigación es sometida a revisión y concebida como herramienta para desvelar los mecanismos y procesos a través de los cuales se construye socialmente la desigualdad y la exclusión (Parrilla, 2009).

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA INVESTIGADORA

La experiencia que presentamos se desarrolla a lo largo de lo que hemos dado en llamar un “ciclo participativo de investigación” que se inicia en el mes de febrero de 2017. En las diferentes fases de trabajo que configuran dicho ciclo participativo, descritas más adelante, el equipo mixto de trabajo indaga sobre diferentes cuestiones que los propios participantes consideran relevantes en sus vidas y entienden necesario revisar para promover la construcción de contextos sociales más justos y democráticos. Concretamente, se diseña e implementa una investigación que gira en torno a “La importancia de las relaciones sociales y la soledad”.

Algunos rasgos metodológicos de la experiencia

Desde el punto de vista metodológico este trabajo de investigación inclusiva se reconoce en el paradigma cualitativo de investigación, con clara inspiración etnográfica (Denzin y Lincoln, 2012). Una de las características clave que definen el proceso de investigación es la utilización de diversidad de estrategias de indagación creativas y visuales, que se alinean con metodologías sociales innovadoras (Margolis & Pauwels, 2011). Así nos encontramos ante diversidad de estrategias que reconocen y son más respetuosas con las experiencias personales, admitiendo un abordaje más amplio y complejo de los tópicos o situaciones que se plantean aumentando las posibilidades de expresión de los participantes (Clark, 2009).

Las fases que configuran el diseño de la investigación, concebidas de manera flexible, responden a un diseño de investigación emergente, en tanto que esta toma forma y se concreta a medida que las personas se “apropian” de la misma. En definitiva, la experiencia de investigación es comprendida desde el inicio como un espacio de formación, reflexión, análisis y palanca de cambio para todos los co-investigadores y los contextos en los que se desenvuelven.

Además, cada una de las sesiones ha sido sistemáticamente documentada mediante diarios de campo, fotografías y grabaciones en audio y video. Así, los investigadores





Liderando investigación y prácticas inclusivas

de la universidad hacen acopio de diversidad de “artefactos para la reflexión” (diarios, grabaciones e imágenes) que facilitan no solo la recogida de evidencias sino la revisión de los propios procesos de investigación, o lo que es lo mismo, la posibilidad de abrir espacios en los que se discute y desarrolla una meta-investigación.

Fases de la experiencia de investigación

Con el afán de describir los momentos clave, estrategias y procesos que subyacen a esta experiencia de investigación inclusiva, podemos organizar el proceso de trabajo en torno a cuatro fases, con identidad propia, que están interconectadas entre sí. En términos prácticos y organizativos, el grupo se reúne con carácter quincenal, en reuniones de dos horas de duración que se celebran en un espacio de trabajo de la propia universidad.

Fase 1: Presentación del proyecto de investigación y constitución del equipo investigador.

La puesta en marcha de la experiencia exige que se lleven a cabo algunas tareas que resultan relevantes para asegurar un desarrollo de la experiencia coherente con los planteamientos de la investigación inclusiva:

- Los investigadores de la universidad contactan con la entidad socioeducativa que trabaja con personas con discapacidad intelectual “Plena Inclusión Cantabria”. Después de informar a las profesionales sobre el sentido y finalidad del proyecto, estas son las responsables de contactar con las personas que pueden ser susceptibles de formar parte de la experiencia, atendiendo al único criterio planteado desde el proyecto de investigación de trabajar con personas jóvenes adultas.
- Las personas que han mostrado su interés en participar, junto con sus familias y representantes legales participan en una “sesión informativa” que es dinamizada por los investigadores en colaboración con los profesionales de la entidad. En esta reunión se exponen las características del proyecto de investigación, su sentido, el código ético que rige la propuesta, el rol que se espera de los participantes como co-investigadores o el grado de compromiso requerido con el proyecto, entre otros. Asimismo, es importante que la sesión permita abrir espacios de diálogo para que los asistentes puedan trasladar cuantas inquietudes y dudas consideren. El sentido fundamental de esta reunión, para los investigadores, pasa por asegurar que los participantes nos dan su consentimiento informado (además del de sus tutores legales) para sumarse a la experiencia. Todos los asistentes, a excepción de una persona, manifiestan su interés en el proyecto. De este modo, serán 7 las personas que vinculan con la propuesta y queda constituido, de momento formalmente, el grupo de investigación.



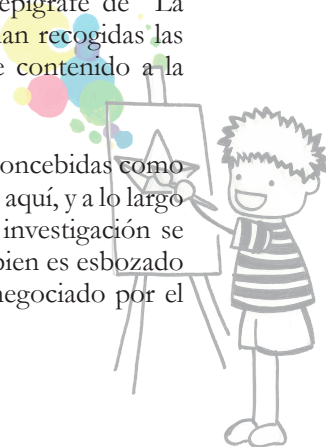
Fase 2. Negociación y sintonización de significados: “crear comunidad”.

Esta fase del proceso adquiere especial relevancia al inicio de la experiencia. De hecho, tiene sentido en estos momentos prestar atención a determinadas tareas como (1) negociar y consensuar las condiciones en las que vamos a investigar, (2) facilitar el conocimiento entre los miembros del grupo, (3) decidir los canales y medios que permiten a todos los miembros del grupo estar conectados e informados, también en el espacio virtual mediante una red social o (4) reflexionar sobre el modo en el que queremos relacionarnos y los principios de procedimiento que rigen el aprendizaje y la investigación. Durante dos sesiones de trabajo y a través de diferentes dinámicas grupales, de marcado carácter experiencial, los participantes comienzan a conocerse, trasladar las expectativas que han depositado en el grupo o los motivos que les han llevado a tomar la decisión de vincularse con la experiencia. No obstante, la atención que merecen este tipo de cuestiones está presente a lo largo de toda la experiencia.

Fase 3. Diseño y desarrollo de nuestro proyecto de investigación: “La importancia de las relaciones sociales y la soledad”.

La investigación comienza a tomar forma. Esto significa que todos los miembros del grupo asumen el reto de seleccionar el tópico sobre el que se vertebra la propuesta de investigación propiamente dicha y esbozar el plan de trabajo que dote de rigor y sistematicidad al proceso. En este sentido, cabe distinguir dos grandes ejes de trabajo:

- En primer lugar, se organizan diferentes reuniones de investigación -en nuestra experiencia se destina un total de 7 sesiones- para seleccionar el tópico de investigación. A través de diferentes técnicas y estrategias de consulta deliberativa, el grupo comparte diferentes preocupaciones, dilemas o inquietudes que responden a cuestiones relevantes en sus vidas (ámbito personal) y contextos más próximos (ámbito social). Además, se introduce la necesidad de poner en diálogo dichas inquietudes con cuestiones socialmente relevantes que reflejan situaciones de desigualdad o injusticia social (ámbito estructural). La promoción de procesos dialógicos se apoya en el uso de imágenes, objetos, el teatro-imagen o la elaboración de murales-collage, entre otros, que permiten diversificar la variedad de estrategias empleadas para que los participantes expresen sus puntos de vista a través de formas también diversas, alternativas a la palabra oral o escrita. Con todo ello, el grupo decide que bajo el epígrafe de “La importancia de las relaciones sociales y la soledad” quedan recogidas las preocupaciones individuales y colectivas que dotarán de contenido a la investigación.
- En segundo lugar, las reuniones de investigación son concebidas como prácticas espaciales de indagación colaborativa. A partir de aquí, y a lo largo de otras 8 sesiones más hasta el momento, el grupo de investigación se enfrenta a un proceso de trabajo de investigación que, si bien es esbozado por los investigadores de la universidad, es discutido y negociado por el





Liderando investigación y prácticas inclusivas

grupo en su conjunto. Dicho proceso, en la línea de los planteamientos procedimentales que sigue cualquier investigación de calidad, sitúa a los participantes de la experiencia ante el reto de (1) formular preguntas de investigación, (2) delimitar los objetivos, (3) posicionarse metodológicamente ante el fenómeno de estudio, (4) delimitar la muestra de participantes, (5) diseñar técnicas de recogida y análisis de datos y (6) discutir y divulgar resultados. En este sentido, la experiencia de investigación se convierte en un espacio que adquiere un valor formativo significativo para todos los miembros del grupo en un doble sentido. Por un lado, en tanto que nos permite indagar sobre un tema de relevancia social y personal. Por otro, como oportunidad para experimentar y vivenciar las implicaciones y oportunidades que se desprenden de los procesos de investigación participativa e inclusiva, por ejemplo, al cambiar las formas de relación tradicionalmente vivenciadas y ocupar roles diferentes que pueden tener un carácter personal transformativo.

Fase 4: Evaluación y difusión de la investigación.

En el momento en el que esta comunicación ve la luz la investigación se encuentra en un punto ya avanzado de la fase 3, concretamente en la recogida de datos a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a jóvenes con y sin discapacidad entre 18-30 años. No obstante, en el diseño de la misma se ha proyectado la necesidad de compartir el proceso de trabajo y los resultados que se derivan del mismo con otros agentes o personas que forman parte de los contextos vitales más próximos de los participantes. Para ellos, cobra fuerza y sentido, y así lo expresan en las reuniones de investigación, la necesidad de dar a conocer el trabajo con el fin de denunciar e invitar a otros a pensar sobre determinadas situaciones injustas. El modo y los canales en los que se llevará a cabo dicha difusión, como el resto de cuestiones procedimentales, ha de ser discutido y consensuado por los miembros del equipo. Finalmente, la evaluación de la experiencia investigadora nos permitirá a todos los integrantes pensar sobre el camino recorrido y en particular a los investigadores universitarios sobre las potencialidades de la investigación inclusiva frente a otros modos, quizá más tradicionales, de investigación.

EVIDENCIAS

A pesar de que el trabajo que aquí presentamos se encuentra en proceso, la experiencia investigadora desarrollada durante el último año nos permite compartir, con carácter provisional, algunos aprendizajes valiosos que se desprenden del propio proceso de investigación descrito y que a su vez cobran protagonismo en otros trabajos previos que han servido de apoyo para este (Martínez, 2008; Nind & Vinha, 2012; Mannay, 2016). Precisamente, atendiendo al segundo objetivo que persigue esta comunicación, la documentación del proceso de investigación nos reporta una serie de evidencias sobre las estrategias metodológicas que dotan de significado a la investigación inclusiva. A modo de síntesis traemos aquí dos ejes de discusión que este trabajo nos ha permitido ilustrar:



La importancia de los “modos de relación” y los “procesos comunicativos”.

Los procesos dialógicos y deliberativos se convierten en una condición necesaria para la producción del conocimiento y la resolución de situaciones socialmente relevantes para los participantes. Como se ha señalado en la descripción del proceso de trabajo, la necesidad de que los participantes “hagan suya o se apropien de” la investigación pasa por considerar su agencia en todos los momentos de la investigación. Es necesario crear las condiciones para que, desde la elección del tópico de la investigación hasta la forma en la que se divulgan los resultados, el mayor número posible de las decisiones de investigación sean discutidas y consensuadas. Para ello, los encuentros de investigación han de concebirse como un proceso de intercambio y reconocimiento mutuo entre quienes forman el equipo de trabajo (Nind, 2014, 2016).

El valor de las “metodologías sociales innovadoras”.

La posibilidad de explorar distintas formas de expresión —en nuestro caso hemos aludido a la creación de imágenes, de la fotografía, el lenguaje plástico-artístico o el teatral—, enriquece la forma en la que accedemos a los relatos y mundos vitales de los participantes (Mannay, 2016). Asimismo, promueve la creación de espacios deliberativos y democráticos, en tanto que se incorporan nuevos modos de expresar las necesidades o preocupaciones con independencia del manejo que tengamos de los discursos orales y escritos (Rojas et al., 2013). Por último, nos facilita la tarea de divulgar lo que hacemos, y compartir con otros el trabajo desarrollado.

CONCLUSIONES

La experiencia descrita nos ha permitido ilustrar, si bien de forma fugaz y panorámica, cómo la investigación socioeducativa puede contribuir a poner en marcha procesos de cambio y mejora que emergen y se gestionan de manera colaborativa, valiéndose de modos alternativos y participativos de producir conocimiento. En este sentido, el reconocimiento del otro como protagonista del cambio y la flexibilidad de las propuestas son condiciones necesarias para asegurar investigaciones que nos permitan crear comunidad y espacios de indagación colaborativa con los participantes.

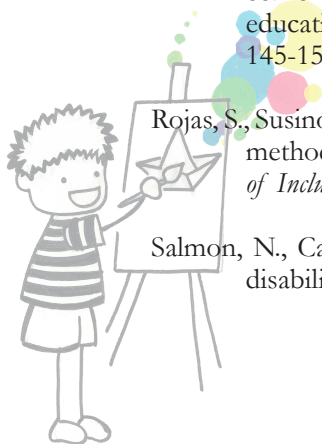
Como hemos señalado en este trabajo, la investigación socioeducativa nos devuelve escasos trabajos de investigación inclusiva o participativa en nuestro contexto. En este sentido, la experiencia de investigación inclusiva descrita cuestiona y denuncia el rol que la investigación de carácter más tradicional ha otorgado a determinados colectivos, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual, en tanto que su papel se ha visto reducido al de objetos sobre los que se anteponen las necesidades de la academia. El mensaje es precisamente el opuesto: cualquier investigación que se autodenomine inclusiva debe reconocerlos como personas competentes e individuos políticos cuya participación es una condición necesaria para co-construir proyectos de mejora y transformación social con orientación inclusiva.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clark, J. (2009). Acting up and speaking out: Using Theatre of the Oppressed and collective memory work as alternative research methods and empowerment tools in work with girls. *Agenda: Empowering women for gender equity*, 23(79), 49-64.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M. & Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *Empiria*, 33, 111-138.
- Goodley, D. y Moore, M. (2000). Doing disability research: activist lives and the academy. *Disability & Society*, 15(6), 861-882.
- Haya, I., Rojas, S. y Lázaro, S. (2014). Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: “Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento”. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2), 135-144.
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods*. New York: Routledge.
- Margolis, E. y Pauwels, L. (Eds) (2011). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage.
- Martínez, A. (2008). *La antropología visual*. Madrid: Síntesis.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury.
- Nind, M. (2016). Inclusive research as a site for lifelong learning: participation in learning communities. *Studies in the education of adults*, 48 (1), 23-37.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31.2), 145-156.
- Rojas, S., Susinos, T. & Calvo, A. (2013). ‘Giving voice’ in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156-173.
- Salmon, N., Carey, E., y Hunt, A. (2014). Research skills for people with intellectual disabilities. *Learning Disability Practice*, 17(3), 27-35.



Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: past, present and future*. London: Jessica Kingsley Publishers.



LA ASAMBLEA COMO ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN DE TODO EL ALUMNADO EN UNA ESCUELA UNITARIA

MORENO-TALLÓN, FRANCISCA¹, FORTEZA-FORTEZA, DOLORS²

Universitat de les Illes Balears, España

¹francisca.moreno@uib.es, España

²dolorsforteza@uib.es, España

Resumen. Se describe una experiencia educativa en una escuela unitaria de Mallorca, basada en las asambleas semanales realizadas conjuntamente con todo el alumnado del centro y en las aulas. Mediante esta herramienta activa el alumnado se convierte, de manera progresiva, en el protagonista de su aprendizaje en un espacio de comunicación e interacción, con la implicación de la comunidad educativa. Mientras que la asamblea se implementa como herramienta de prevención y resolución de conflictos, en esta experiencia remarcamos su papel en la cohesión del grupo reforzando, así, otras metodologías que se llevan a cabo en el centro: la organización cooperativa del aula, el trabajo por proyectos y los talleres. La educación en valores y la participación de todos los alumnos son dos de las finalidades que se persiguen al poner en funcionamiento la asamblea. Hemos constatado los beneficios que reporta esta dinámica participativa y de colaboración entre los maestros y las familias, concluyendo que es necesario avanzar en una recogida de evidencias sistemática para valorar si efectivamente es un facilitador de la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Palabras clave: Asamblea, convivencia escolar, educación inclusiva, participación, comunidad educativa.





INTRODUCCIÓN

La vida en la escuela se caracteriza por los continuos encuentros comunicativos formales e informales entre los alumnos y entre estos y sus maestros. La asamblea promueve esos encuentros, dotando de significatividad la actividad que se desarrolla en el aula y/o en el centro para impulsar la gestión democrática, la autonomía de los alumnos y el compromiso y responsabilidad en temas que afectan a la vida en sociedad. Freinet, máximo exponente de esta técnica entre otras, subraya su valor para la educación cívica y moral (Sánchez, 2008), configurándose como un marco idóneo para la comunicación, la interacción y la adquisición de competencias emocionales.

Se deduce, por consiguiente, que la asamblea tiene un extraordinario valor socializador en tanto que los alumnos, todos los alumnos, aprenden a participar, a respetarse, a escucharse, a resolver conflictos y a reforzar el sentimiento de pertenencia a un grupo. Por otra parte, la asamblea también favorece la construcción de “conocimiento compartido”, concepto utilizado por Mercer (2001), al incidir en la consolidación de otras metodologías tales como el método de proyectos y el aprendizaje cooperativo en el aula.

Esta estrategia ayuda a crear vínculos afectivos repercutiendo positivamente en el desarrollo emocional de los niños en la educación infantil y primaria, a la vez que se potencia la convivencia democrática y la implicación de todos en la construcción de una escuela asentada en valores de equidad, igualdad, solidaridad...

En este sentido, la asamblea de centro y de clase se encamina a fortalecer la responsabilidad compartida y el compromiso grupal en la mejora de la convivencia entre centro, entre los alumnos y su proyección hacia el exterior, la comunidad educativa, implicando también a las familias y al contexto más amplio en el que se sitúa la escuela.

Ahora bien, la asamblea no es solo una estrategia significativamente potente para promover el aprendizaje de los alumnos; el adulto (maestro o familiar) debe igualmente aprender a escuchar –una escucha atenta–, a acoger a todos los niños, a respetar su diversidad, sus opiniones y sus juicios. En esta dirección se define Sánchez (2008) al indicar que la asamblea se conforma como un escenario rico en aprendizajes y experiencias de ciudadanía; y en este contexto se trunca con el sistema unidireccional de interacción adulto-niño (o grupo), abriendo múltiples y variadas posibilidades de interacción entre iguales. Así, el adulto adopta otro posicionamiento, el de guía que orienta el desarrollo de las sesiones preocupándose, especialmente, de que todas las voces de los alumnos sean escuchadas y tenidas en cuenta, de que participen todos y de que el diálogo medie en la resolución de conflictos.

A continuación, describimos la experiencia de una escuela unitaria en la que el equipo de maestros está recorriendo un proceso de cambio y transformación tanto de



la organización como de las prácticas, intensificando, asimismo, la participación de la comunidad en la vida escolar.

OBJETIVOS

La puesta en marcha de la asamblea en una escuela unitaria de Mallorca se enmarca en un proyecto más amplio de innovación pedagógica, al considerar la necesidad de renovar la actividad escolar y ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado.

El objetivo global que se persigue es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje para:

- a) Ofrecer a los niños de infantil y primaria espacios en los que aprender de manera activa potenciando su autonomía.
- b) Motivar a todos los maestros en la mejora del centro, tanto de su organización como de las prácticas del aula.
- c) Comprometer a las familias haciéndolas partícipes en la educación de sus hijos que se ofrece en el centro.

Respecto a la asamblea, concretamente se pretende:

- Crear un clima de convivencia positiva compartiendo actividades todos los alumnos de la escuela.
- Fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- Favorecer la autonomía de los alumnos y su competencia social y emocional.

ESTRECHANDO VÍNCULOS: LA EXPERIENCIA DE LA ASAMBLEA

El proyecto que se presenta es fruto de la reflexión del claustro en torno a las metodologías de enseñanza instauradas en la escuela; una reflexión progresiva en el tiempo que culmina en la puesta en práctica de metodologías y estrategias activas: aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, talleres de ciencias y matemáticas y la asamblea. Nos centramos en esta última por su carácter socializador que revierte en el resto de prácticas, además de facilitar la participación de las familias. Un plan de formación de los maestros en el centro, que se inicia en el curso escolar 2015-16 y continua hasta el momento, ha hecho posible que la innovación se vaya incorporando en la dinámica cotidiana del centro, contando también con el asesoramiento de profesorado del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Contextualización

Se trata de un colegio público de Educación Infantil y Primaria de una pequeña localidad rural de un municipio turístico de Mallorca. Es una escuela unitaria con 47 alumnos, escolarizados en 3 aulas: 1 de Educación Infantil y 2 de Educación Primaria.

El claustro de profesores está compuesto por 5 maestros a jornada completa, 2 a media jornada y un orientador que acude a la escuela quincenalmente.

Etapas del proceso

La propuesta se desarrolla en diferentes fases que se caracterizan por niveles distintos de profundización, siguiendo la espiral de la investigación-acción. Ante la necesidad de modificar las prácticas (cuál es el problema...), se dialoga y se reflexiona en equipo (por qué hacemos lo que hacemos...), se toman decisiones (qué podemos hacer... plan de acción), puesta en marcha del plan, revisión de las acciones emprendidas, y se inicia de nuevo el proceso. A continuación, se resumen las fases sucintamente.

a) Curso 2015/2016, el inicio

A finales del curso 2015/2016, el claustro del centro se planteó una serie de cuestiones para avanzar hacia un modelo de escuela innovadora en la que se estimularan las capacidades de todos los alumnos y su desarrollo integral.

Existía una preocupación compartida entre los maestros sobre cómo podrían mejorar sus prácticas en esta dirección, reflexionando sobre los pasos a seguir, por dónde debían comenzar, qué debían tener en cuenta para iniciar ese camino que posibilitara la presencia, la participación y el progreso del alumnado, dinamizando la vida de su escuela.

Tres interrogantes concurren al inicio de este proceso: ¿Qué innovaciones podían ir incorporando en el quehacer diario del centro para transformar la escuela en un espacio dinámico de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué debían movilizar para atender la diversidad de los alumnos en las aulas fortaleciendo sus capacidades y habilidades? ¿Cómo favorecer la convivencia y los valores inclusivos en el centro?

Durante el tercer trimestre se planificaron sesiones de reflexión cada 15 días, que concluye en la elaboración de un proyecto para el próximo curso escolar, fundamentado en el trabajo cooperativo en las aulas como herramienta de aprendizaje y facilitador de la inclusión. Al mismo tiempo, esta metodología permitiría avanzar en el tercero de los interrogantes ya que dicho aprendizaje se encuentra “al servicio de una comunidad-de un equipo, de un grupo clase” (Pujolàs, 2002, p.7).

Siendo uno de los pilares básicos del aprendizaje cooperativo la cohesión de grupo, se decidió que la asamblea, además de reforzar las dinámicas propias de este



La asamblea como estrategia de participación de todo el alumnado en una escuela unitaria

ámbito de intervención en el aula, podría ser una poderosa estrategia de cohesión del grupo centro aprovechando el número reducido de alumnos que caracteriza a la escuela unitaria. Impulsar una mayor participación de las familias es otro de los beneficios que se analizaron para, decididamente, optar por esta estrategia intensificando, así, una cultura de centro abierta a la comunidad como elemento distintivo de un modelo de escuela inclusiva.

En síntesis, se estableció, en el plan de acción, que la asamblea de centro y de clase formaría parte de la transformación de la cultura escolar con el objetivo de fortalecer las alianzas con las familias y su entorno comunitario y la convivencia asentada en valores.

b) Curso escolar 2016/2017, la puesta en práctica

De acuerdo con el proyecto acordado se realizó una asamblea de centro quincenalmente, mientras que las asambleas de los grupos-clase tenían una periodicidad semanal.

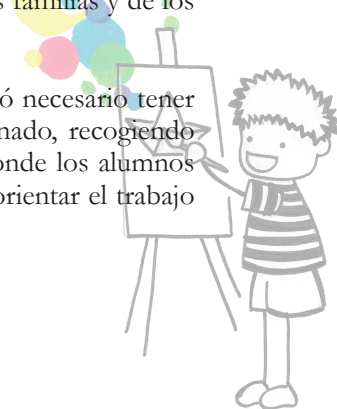
La asamblea de centro se constituyó como el eje vertebrador de las asambleas de clase; un espacio que ocupaba la franja horaria de 9 a 10 horas los lunes. Se orquestó la siguiente secuencia: propuesta del valor o acontecimiento a trabajar, puesta en común entre todos los alumnos y maestros, continuación del trabajo en la asamblea de aula en horario de tutoría.

Se abordaron, de manera consecutiva, estas temáticas: la amistad, respeto a la diversidad, solidaridad, esfuerzo y persistencia, sostenibilidad, deseo emprendedor, felicidad, la paz y la empatía.

Un maestro se responsabilizaba del abordaje de los temas en la asamblea de centro, de establecer la dinámica, y de orientar el trabajo a realizar en la asamblea de aula, cuyos responsables eran los tutores.

Con el fin de sistematizar el proceso, se elaboró conjuntamente una plantilla en la que quedaban reflejadas las decisiones consensuadas en las sesiones de coordinación: el valor o temática a trabajar, la actividad inicial de presentación en la asamblea de centro, las actividades de profundización en la asamblea de aula y quién era el maestro encargado de confeccionar dicha propuesta. Que hubiera un maestro coordinador de la asamblea quincenal agilizó la implicación del resto de maestros, de las familias y de los agentes de la comunidad.

Por otro lado, es importante señalar que el claustro consideró necesario tener un feed-back de las actividades llevadas a cabo por parte del alumnado, recogiendo evidencias del proceso. Se optó por el uso del diario de reflexión donde los alumnos efectuaban sus anotaciones personales; su lectura periódica ayudó a orientar el trabajo en la asamblea de aula.





c) Curso 2017/2018, consolidando el proyecto

En este momento, la asamblea ya forma parte de la identidad del centro. Cada 15 días, los lunes, el alumnado comparte un espacio en el que todos son respetados, valorados y pueden participar aportando sus ideas, comentarios y propuestas.

Ahora, son los alumnos los que demandan ese tiempo de diálogo, de comunicación e interacción, al igual que los maestros ya lo han anexado en la cotidianidad de su acción educativa, utilizando procedimientos diversos teniendo en cuenta las capacidades y competencias de todo el alumnado.

Es relevante destacar que ha aumentado la participación de las familias en las sesiones de asamblea de centro, y se ha introducido el Aprendizaje Servicio (ApS) como estrategia que revierte en la comunidad.

EL REFLEJO DE LAS ASAMBLEAS EN LA VIDA DEL CENTRO

Un proceso como el que se ha descrito requiere de docentes con unas actitudes y valores que propicien prácticas en las que se posibilite la participación de todo el alumnado. Además, se hace necesaria la capacidad de trabajar en quipo entre profesionales, aspecto que, en este caso, se ha visto acentuado tal y como señala la maestra de apoyo: “a la hora de planificar una sesión de la asamblea de centro todos tus compañeros te aportan ideas, recursos, te ayudan; antes costaba”.

Que la labor de la asamblea de centro se prolongue en la asamblea de aula favorece la gestión de la tutoría y que los alumnos participen; así lo manifiesta una de las tutoras: “posibilita seguir profundizando en un valor concreto y facilita la participación de todos los alumnos, porque el grupo es más reducido”.

La asamblea de centro se ha convertido en una fortaleza porque tal y como señala la directora: “ha empoderado la comunidad educativa”.

El funcionamiento de las asambleas ha sido ágil gracias a la armonización entre los maestros jugando un papel importante la figura del coordinador de la asamblea; al ser este un docente voluntario con la función de dinamizar el trabajo a realizar ha hecho que aumentara la motivación del equipo.

La participación por parte de las familias ha ido variando a lo largo de este proceso. En un principio, durante el curso escolar 2016/17, era el centro el que proponía la temática a trabajar y las familias, de manera coordinada con los maestros, colaboraban en el desarrollo de la sesión aportando ideas, favoreciendo la implicación de sus hijos y potenciando las interacciones de los alumnos en el momento de realización de la asamblea.



La asamblea como estrategia de participación de todo el alumnado en una escuela unitaria

Sin embargo, el presente curso 2017/18, son las propias familias las que proponen al centro el eje central sobre el que girará la asamblea, el equipo de maestros valora la propuesta y, si finalmente se lleva a cabo, se coordinan con la familia responsable de la organización y se pone en práctica la dinámica.

Otro aspecto que valoran los maestros, como resultado de la aplicación de esta estrategia, es la prevención de conflictos en el aula y, fundamentalmente, su incidencia en la mejora de la cohesión de grupo a la hora de trabajar cooperativamente en las aulas.

Para los alumnos también está suponiendo un enriquecimiento y ello se refleja en las reflexiones de sus diarios: “Me he sentido bien haciendo una cosa buena para los que más lo necesitan” (alumna de 3º de primaria); “Es importante ser honesto porque si no decimos la verdad nos engañamos a nosotros mismos” (alumno de 4º de primaria); “La empatía es muy importante porque así puedo entender mejor a los otros” (alumna de 5º de primaria).

A día de hoy, son los alumnos los que en ocasiones, frente a algún problema, demandan al tutor realizar una asamblea, lo que representa una evidencia de su eficacia para la mejora de la convivencia, además de ser una estrategia potente para trabajar valores inclusivos.

CONCLUSIONES

Si uno de los objetivos clave de la escuela es traspasar progresivamente la responsabilidad y el control del aprendizaje a los niños, constatamos que la asamblea juega un papel significativo en este sentido. El proceso de enseñanza y aprendizaje a través del diálogo que se produce en las actividades colectivas propuestas en las asambleas, se ve potenciado por la construcción conjunta que se produce en torno a contenidos transversales del currículum relacionado con los valores. En este sentido, se empodera, de manera especial, a los tres componentes fundamentales: alumnos, maestros y familias, al construir juntos la vida democrática del centro, aumentando la participación de todos y el protagonismo de los primeros en su aprendizaje.

Ahora que la asamblea se ha normalizado como estrategia en el conjunto de la organización de la escuela y como recurso para aumentar la implicación de los alumnos, cabe plantearse un análisis en profundidad para recoger evidencias del efecto que dicho recurso tiene en la mejora del planteamiento metodológico en el que se ha involucrado todo el centro: trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo y talleres. Habrá que tener en cuenta la complejidad de miradas que se interrelacionan en la actividad cotidiana de la escuela con el fin de orientar acciones futuras de mejora.

Profundizar en la gestión de la asamblea como espacio de participación de los alumnos, los maestros y la comunidad educativa puede hacernos transitar por nuevas rutas que empoderen a los maestros como auténticos profesionales, a través de procesos





de investigación-acción que se enriquecen de la reflexión crítica y compartida sobre la propia práctica. Devolver a los alumnos el protagonismo en su aprendizaje es un objetivo que se cumple en las asambleas, pero más allá de esto es conveniente generalizarlo al resto de actividades escolares de aula y de centro; de ahí la importancia de valorar cómo se transfiere el trabajo que se realiza. Analizar, asimismo, el gran potencial de la asamblea para la construcción de grupo creando un sentimiento de pertenencia, puede significar una progresiva evolución de metas encaminadas a promover el desarrollo de competencias en los alumnos, tanto comunicativas como emocionales.

Construir conocimiento en y desde la práctica educativa es una tarea siempre inacabada; estímulo, al fin y al cabo, para seguir aprendiendo e introducir cambios de fondo, sistémicos e integrales, dirá Escudero (2012), sin distraer la atención del valor y el imperativo ético, señala el mismo autor, de garantizar el derecho a los aprendizajes y a otra educación que haga posible una participación efectiva de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós

Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo. Universidad de Vic: Laboratorio de psicopedagogía. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>

Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UPV/EHU: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

CRUZ IGLESIAS, ESTHER

Universidad del País Vasco UPV/EHU, España
esther.cruz@ehu.eus

Resumen. Esta experiencia se enmarca en la asignatura de discapacidad e inclusión en tercer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. En este contexto un usuario de ASPACE realiza una petición de acompañamiento para la realización de un curso de radio a la responsable de la asignatura. Como forma de dar respuesta a esta necesidad, e intentando buscarle el máximo rendimiento posible al aprendizaje de competencias del alumnado, se plantea, en el contexto de la asignatura de discapacidad e inclusión, la realización de un acompañamiento y un video donde se pueda recoger el proceso de desarrollo de la PCP de este usuario con el objetivo de devolverlo a la institución y pueda ser utilizado como parte de su plan de comunicación. Para ello, el alumnado se compromete con el proyecto planteado tanto académicamente como socialmente y realiza una propuesta que cumple los objetivos establecidos. Este proyecto de aprendizaje-servicio finalizará en el momento en el que se integren en el mismo las propuestas de mejora sugeridas en la celebración de los resultados.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, calidad de vida, competencias profesionales, discapacidad e inclusión





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La experiencia que se presenta a continuación, parte de un proyecto de colaboración entre la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco UPV/EHU y la Entidad sin ánimo de lucro de Atención a la Parálisis Cerebral ASPACE-Gipuzkoa iniciado hace más de 10 años por el Doctor José Ramón Orcasitas. Aunque este proyecto no va a ser el foco de la comunicación, es necesario entender el contexto desde donde parte la experiencia.

Este proyecto de colaboración partió de dos necesidades principalmente, una académica, relativa a las destrezas profesionales relacionadas con el ámbito de la discapacidad en contacto con personas y contextos reales; y otra social, relativa a normalización de personas institucionalizadas. De todo ello surgió el denominado proyecto ASPACE en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU de Donostia-San Sebastián con dos responsables: Jose Ramón Orcasitas, por parte de la Facultad, y Javier García, por parte de ASPACE. Este proyecto en estos momentos tiene continuidad con otros dos responsables: Esther Cruz por parte de la Facultad, aunque José Ramón Orcasitas oficialmente esté jubilado sigue siendo el alma del proyecto; y por parte de ASPACE, Borja Santín. Este es el nexo de unión entre el proyecto de ASPACE y la experiencia que se cuenta en la presente comunicación ya que, la profesora Esther Cruz es, a su vez, responsable de la asignatura de discapacidad e inclusión del grupo de euskera.

Centrándonos en la propia experiencia, hay que aclarar que todo surge de una necesidad planteada por parte de uno de los usuarios de ASPACE, en una de las reuniones de seguimiento del proyecto de colaboración Facultad-ASPACE, en el que se solicitaba acompañamiento en la realización de uno de sus sueños de su Planificación Centrada en la Persona (PCP). En ASPACE, desde hace relativamente poco, desde que se ha considerado la calidad de vida de sus usuarios el eje de la mayor parte de los procesos de actuación en la entidad, se han comenzado a diseñar con algunos usuarios PCPs. En nuestro entorno más próximo, existen otras entidades, como centros especiales de empleo de la comunidad (como por ejemplo Gureak), u otras dependientes de la diputación Foral de Gipuzkoa (como Fundación Goyeneche), que llevan más tiempo planteando estas planificaciones, contando con una experiencia bastante positiva al respecto, pero en ASPACE, en el momento en el que el usuario plantea la demanda a la Facultad, están comenzando su andadura.

Como forma de dar respuesta a esta necesidad, e intentando buscarle el máximo rendimiento posible al aprendizaje de competencias del alumnado, se plantea en el contexto de la asignatura de discapacidad e inclusión la realización de un acompañamiento al usuario demandante y un video donde se pueda recoger el proceso de desarrollo de la PCP de este usuario, enlazado con la teoría pedagógica, con el objetivo de devolverlo a ASPACE facilitándoles el proceso de comunicación de lo que supone esta actividad a otros profesionales y familiares.



La educación inclusiva en el grado de pedagogía de la UPV/EHU: una experiencia de aprendizaje-servicio

Para poder unir los dos contextos, académico y social, se plantea la realización de un proyecto mediante una metodología de aprendizaje-servicio (ApS).

El ApS requiere que profesorado, alumnado y el equipo de las entidades colaboradoras establezcan relaciones de reciprocidad para afrontar una necesidad percibida y demandada por los propios usuarios de la entidad y su comunidad. Esto hace que se establezca una relación de servicio que va unida a una articulación del currículum formativo del alumnado universitario. De esta manera el impacto se percibe en el aprendizaje significativo de los y las alumnas, ya que están en contacto directo con la realidad; en la comunidad, fomentando la transformación social; y en todos los agentes que forman parte de la experiencia.

Para diferenciar el ApS de otras prácticas afines, a continuación se presenta la siguiente ilustración donde se observa en la parte superior derecha lo que lo identifica, que es un alto grado de compromiso con el aprendizaje sin menoscabar el compromiso con el servicio a la comunidad.

Ilustración 1. Los cuadrantes del aprendizaje-servicio

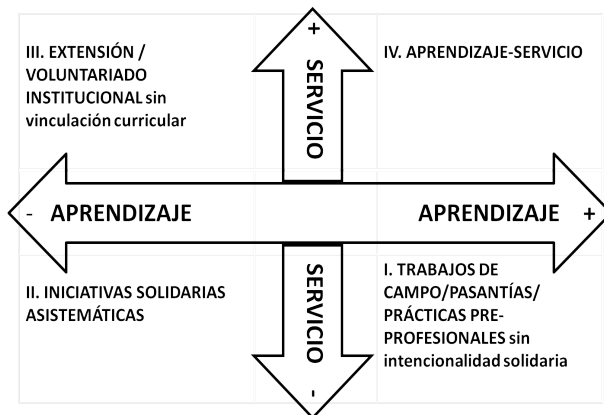


Ilustración 1: Adaptado por Tapia (2007)

Según el Higher Education Quality Committee (HEQC), el ApS es un “aprendizaje aplicado que se dirige a las necesidades específicas de la comunidad y se integra en el programa y currículum académico. Puede contar con créditos y ser evaluado, y puede o no realizarse en un ambiente laboral.” (HEQC, 2006)

A su vez Bringle y Hatcher (2004 cit HEQC, 2006) lo caracteriza como una experiencia educativa con créditos dentro del curso académico en la que el alumnado participa en una actividad de servicio planificada que responda a las metas determinadas en la comunidad. El alumnado debe contar con la oportunidad de reflexionar sobre esa





Liderando investigación y prácticas inclusivas

actividad de servicio, comprendiendo así mejor los contenidos del curso, apreciando la disciplina globalmente y fomentando su sentido de responsabilidad cívica.

Según lo considerado por la AAHE (Platter, 2004), el ApS:

- Se guía por y responde a las **necesidades de una comunidad** y se coordina con una institución de educación superior y con la comunidad;
- Ayuda a promover la **responsabilidad ciudadana del alumnado implicado**;
- Se integra dentro de y fomenta el **currículum académico** de los y las estudiantes que están matriculados;
- Implica **tiempo planificado** para que los y las estudiantes **reflexionen** en la experiencia vivida durante su práctica.

Según Puig et al. (2006 cit. Zabala y Arnau, 2014: 169), a la hora de poner en marcha una secuencia de ApS, los pasos a seguir serían los siguientes:

1. Cómo iniciar un proyecto: ¿Qué hacer? ¿En qué espacio curricular situarlo? ¿Qué complicidades buscar?
2. Reconocer necesidades.
3. Buscar patrocinadores.
4. Pensar un servicio.
5. Prever aprendizajes.
6. Promover la participación.
7. Diseñar un plan y aplicarlo.
8. Reflexionar sobre la experiencia.
9. Celebrar los resultados.
10. Mejorar el proyecto.

Ante esto, se plantea comenzar a establecer los cimientos del ApS con alumnado de 3º Curso que está en el Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación Filosofía y Antropología de la UPV/EHU de san Sebastián, a través de la realización de un acompañamiento a un usuario de ASPACE y la realización de un video, donde



el alumnado sería el encargado de llevar a cabo el ApS, junto con el profesorado implicado. Así, la formación del alumnado universitario va adquiriendo un compromiso con la realidad social en la que está inmerso y desarrolla competencias de investigación y reflexión en la acción.

OBJETIVOS

Los objetivos planteados con esta experiencia tienen relación, por un lado, con el servicio solicitado por la entidad con la que colaboramos en esta experiencia y, por otro lado, con las competencias que el alumnado tiene que adquirir en la asignatura de discapacidad e inclusión.

Relacionados con el servicio:

- Acompañar a un usuario de ASPACE con movilidad reducida a asistir a un curso de radio para conseguir cumplir uno de los objetivos de su PCP.
- Elaborar un video-documental informativo explicando qué es la PCP contando el caso del usuario de ASPACE para devolverlo a la institución y pueda ser utilizado como parte de su plan de comunicación.

Relacionados con el aprendizaje:

- Analizar y diagnosticar personas, grupos, contextos e instituciones educativas con objeto de fundamentar y desarrollar la intervención pedagógica en diversos ámbitos de actuación profesional.
- Conocer, interpretar, investigar y construir conocimiento crítico relevante en temas educativos que le permitan emitir juicios y orientaciones que incluyan la reflexión y toma de decisiones sobre temas importantes de índole científico, político, social y ético desde la perspectiva de los Derechos Humanos.
- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos y programas educativos, siguiendo criterios de inclusión social, calidad y equidad, en contextos y colectivos diversos.
- Crear condiciones para que las personas se vinculen y comuniquen de manera horizontal y empática, con objeto de ser efectivos en la inclusión social (escucha, negociación, consenso y disenso, ética,...)

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se enmarca en la asignatura de discapacidad e inclusión en tercer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología





Liderando investigación y prácticas inclusivas

de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. A petición de un usuario de ASPACE de acompañamiento en la realización de un curso de radio a la responsable de la asignatura de discapacidad e inclusión.

El servicio

Para poder cumplir el primero de los objetivos relacionados con el servicio, *acompañar a un usuario de ASPACE con movilidad reducida a asistir a un curso de radio para conseguir cumplir uno de los objetivos de su PCP*, se pidió que hubiera voluntarios que pudieran acompañar al usuario fuera del horario lectivo. El acompañamiento consistiría en quedar con el usuario, ayudarle en el transporte público tanto en la ida como en la vuelta y facilitarle el acceso en todo momento en los espacios donde hiciera falta.

En principio hubo un voluntario pero el resto de la clase se comprometió a que, si esta persona no podía en algún momento, ya encontrarían entre todos la manera de acompañarlo. Hubo un compromiso a nivel de aula con esta persona a pesar de que el curso de radio excedía el horario lectivo, e incluso, el horario del cuatrimestre. Además, un día a la semana, el alumno se comprometió a contarnos cómo había sido el proceso de acompañamiento y su relación con el usuario de ASPACE para poderlo comentar en el aula y poder aprender juntos.

Para poder cumplir el segundo de los objetivos, *elaborar un video-documental informativo explicando qué es la PCP contando el caso del usuario de ASPACE para devolverlo a la institución y pueda ser utilizado como parte de su plan de comunicación*, se nombró a una persona responsable que pudiera dirigir todo el proceso y a otra persona responsable del montaje del video. Se decidió entre todo el aula cómo iba a ser la estructura del video y el guión, y en base a ello, se organizó la búsqueda de información para completarlo.

El aprendizaje

Después de planificar cómo se llevaría a cabo el plan de ayuda integrado en el currículum de la asignatura, se organizó una primera sesión en clase de análisis del paradigma de calidad de vida en relación con aspectos de la vida de cada uno de nosotros y se comenzó a hablar de la PCP con el visionado de 2 videos (uno de la fundación Goyeneche y otro de una experiencia de una sesión de PCP en Cataluña). En la segunda sesión se invitó al aula al usuario de ASPACE para que contara cuál era su PCP y planteara su necesidad. A partir de ahí se organizaron varios grupos en clase para que leyeran e investigaran en torno a varios aspectos relacionados tanto con el contenido como con la metodología de aprendizaje-servicio planteada y se comenzó a trabajar en la realización de un video que ellos pudieran devolver a ASPACE en torno a la PCP.

En primer lugar leyeron varios documentos propuestos por la profesora como el “Modelo de atención a personas con discapacidad y a personas con trastorno mental. Ordenación de la red foral de servicios de alojamiento, de día y ocupacionales en Gipuzkoa” (Diputación foral de Gipuzkoa, 2015) o “Cómo mejorar la calidad de vida



de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación” (Verdugo, 2006), en base a los cuales empezaron a buscar más información para poder elaborar el guión del video.

Una vez acordado cuál iba a ser el guión del video y los protagonistas, contactaron con la profesional de ASPACE encargada de la elaboración y seguimiento de las PCPs en ASPACE, con el usuario que había pedido colaboración al grupo-clase y con uno de los amigos elegidos por él para acompañarle en el proceso de la PCP.

Posteriormente, hubo una persona que se encargó de hacer el montaje para la edición del video.

Como en todo proceso de aprendizaje-servicio, se dedicó una sesión de clase para celebrar los resultados y pudimos invitar a todos los usuarios y profesionales de ASPACE que quisieran acudir a la presentación del video. La celebración, en un principio iba a realizarse en el centro de ASPACE, pero un problema de última hora hizo que la celebración se realizara en la Facultad.

EVIDENCIAS

Las mejores evidencias que podemos presentar en este apartado son visuales. Por un lado, la fotos que hicimos en la celebración y presentación del video, y por otro lado el mismo video, además la evaluación positiva del alumnado.

La celebración de los resultados



Ilustración 2: Celebración en la Facultad





El video



El video puede verse mediante el siguiente código QR. Hay que decir que no es la versión definitiva puesto que con las mejoras propuestas el día de la celebración se va a modificar el mismo.

CONCLUSIONES

El alumnado ha valorado satisfactoriamente el proceso de acompañamiento y elaboración del video y la oportunidad de trabajar en proyectos reales con gente real. Además el grado de implicación y compromiso de todas las partes ha sido muy alto.

Como aspectos a mejorar, a propuesta del alumnado, es el tiempo de ejecución del mismo, puesto que coincidía con el desarrollo de otros trabajos académicos de otras asignaturas y la finalización del video se ha tornado compleja para la fecha establecida. Es verdad que, la puesta en marcha de proyectos de este tipo tienen cierta complejidad teniendo en cuenta que: en la asignatura también se trabajan otros contenidos, la duración de la misma es de un cuatrimestre y las necesidades reales no surgen en un cuatrimestre determinado con una duración similar a las asignaturas. Por todo ello, se hace imprescindible que el nivel de compromiso del alumnado supere el marco curricular de la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diputación Foral de Gipuzkoa. (2015). Modelo de atención a personas con discapacidad y a personas con trastorno mental. Ordenación de la red foral de servicios de alojamiento, de día y ocupacionales en Gipuzkoa. Recuperado (09.09.2017) <http://www.behagi.eus/files/informes/modelo-de-atencion-a-discapacidad-y-trastorno-mental.pdf>
- Higher Education Quality Committee, HEQC. (2006). *A Good Practice Guide and Self-evaluation Instruments for Managing the Quality of Service-Learning*. Pretoria: The Council on Higher Education, CHE.
- Plater, W. M. (2004). Civic Engagement, Service-Learning, and International Leadership. En M. Langseth, & W. Plater, *Public Work and the Academy. An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning* (pp. 1-22). Bolton: Anker Publishing Company.
- Puig, M.P., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Tapia, M. N. (2007). El aprendizaje – servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En *Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y Servicio Solidario en*



las organizaciones de la sociedad civil. Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado (08.05.206) <http://www.documentacion.edex.es/docs/1304FIIApr.pdf>.

Verdugo, M.A. (Dir.) (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó



LA ESCUELA VISTA POR LOS MÁS PEQUEÑOS: UN CONJUNTO DE ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

LÓPEZ GONZÁLEZ, IRIA

Universidad de Vigo, España
e-mail: irlopez@uvigo.es

Resumen. El artículo que presentamos a continuación es un estudio realizado en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria. El objetivo principal, del que forma parte el presente trabajo, es comprender la vivencia de la escuela por el alumnado desde la perspectiva de sus protagonistas y diseñar participativamente, en base a la misma, una propuesta educativa para mejorar su experiencia escolar, con un énfasis especial en la promoción de una escuela más participativa e inclusiva. Para ello, hemos partido de una revisión de la literatura sobre la importancia de considerar el papel y las voces del alumnado en los procesos de cambio, así como las de sus familias. Para llevar a cabo el estudio se ha optado por una metodología principalmente cualitativa desarrollada en cuatro fases: 1ª fase: Toma de contacto con el centro educativo, 2ª fase: Exploratoria: acercamiento a la vivencia del alumnado en una escuela. 3ª fase: Intensiva: estudio de casos, y, 4ª fase: elaboración de un diseño colaborativo de un plan inclusivo institucional. En el siguiente enunciado pretendemos centrarnos en las estrategias de indagación y en el conjunto de actividades empleadas en la recogida de datos de la segunda fase y mostrar los resultados del análisis de datos.

Palabras clave: educación, inclusión, mejora educativa, participación del alumnado, voz del alumnado.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La propuesta principal de nuestro trabajo es comprender la vivencia de la escuela por el alumnado desde su perspectiva única, como protagonistas del proceso, con la finalidad de comenzar un cambio en las relaciones jerárquicas que actualmente se establecen en las escuelas por otras más horizontales, en las que los estudiantes son el pilar fundamental para llevar a cabo las mejoras educativas (Fielding, 2011). Para ello nos basamos principalmente en la “voz del alumnado”, término muy empleado especialmente en los países anglosajones, entendido éste, según Susinos (2012), como “todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar”.

Mantenemos que es fundamental, además prestar una atención especial a los alumnos que por razones de género, edad, capacidad o etnia son marginados, silenciados y han experimentado un proceso constante de “desempoderamiento” (Fielding, 2011). Estas iniciativas, aunque con entidad y sentido en sí mismas, no son independientes de otros movimientos educativos y sociales, son diferentes caminos tomados para conseguir el mismo fin o que comparten aprendizajes en el camino recorrido. En nuestro caso, el movimiento de voz del alumnado se nutre y relaciona de manera clara con los planteamientos de la Educación Inclusiva (Ainscow y Miles, 2008 y Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013); los procesos de Mejora Educativa (Murillo y Krichesky, 2012); o los movimientos en defensa de los derechos de la infancia (Rudduck y Flutter, 2007).

En los últimos años las experiencias que visibilizan la voz del alumnado en el ámbito nacional han sido múltiples (Traver, Sales y Moliner, 2010; Rojas, Haya y Lázaro, 2012; Susinos y Ceballos, 2012; Susinos, 2013). Es desde esta idea, desde la que pretendemos explicar cómo, escuchando la voz del alumnado y sus familias, los docentes pueden adquirir una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre la vida de la escuela. Esta puede ser una excelente herramienta de cambio para revisar la forma de pensar sobre sus alumnos/as y cómo aprenden, y, por tanto, alcanzar una mejora docente (Flutter, 2007b).

OBJETIVOS

El objetivo principal que nos atañe en este artículo es presentar y reflexionar sobre el conjunto de actividades y estrategias empleadas en la recogida de datos para comprender la vivencia de la escuela por el alumnado desde su perspectiva y diseñar participativamente, en base a la misma, una propuesta educativa para mejorar su experiencia educativa.

Para contribuir a la consecución del fin principal de nuestro trabajo hemos definido tres objetivos secundarios:



La escuela vista por los más pequeños: un conjunto de actividades y estrategias de indagación

- Inquirir sobre los niveles de participación del alumnado en el centro educativo y el aula.
- Seleccionar e identificar las estrategias empleadas para permitir la participación y tener en cuenta la voz del alumnado en el contexto del aula.
- Compartir significados sobre la participación y favorecer la toma de decisiones.
- Reflexionar sobre estrategias que fomenten la participación, la toma de decisiones del alumnado.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Contexto:

El proyecto de investigación se desarrolla durante los meses de febrero a junio de 2017 en un Centro Plurilingüe de Infantil y Primaria, situado en el sur de Galicia en una zona limítrofe con Portugal. El centro cuenta con un total de 462 alumnos, de los cuales 118 son de Educación Infantil y 344 de Educación Primaria, a los que solamente no se pudo tener acceso a 6 de ellos por motivos personales o por motivos de absentismo escolar.

Se trata de un estudio, con una metodología mayoritariamente cualitativa, en un CPI, el diseño del estudio se está llevando a cabo en diferentes fases:

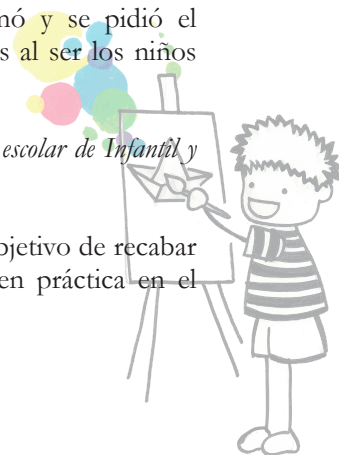
1º Fase: Toma de contacto con el centro educativo:

En esta fase se establece un primer contacto con el centro educativo mediante una reunión con el director y la orientadora del mismo, en dónde se dan a conocer los objetivos que pretendemos alcanzar de la investigación. Una vez dispuesta la colaboración por parte del equipo directivo del centro se tiene una segunda reunión para obtener información relevante que nos puede ayudar a sentar las bases de la investigación, como por ejemplo el número de aulas y los participantes.

Para la puesta en marcha de esta investigación se informó y se pidió el consentimiento de los participantes (a través de los padres o tutores al ser los niños menores), asegurando la protección de datos de los mismos.

2º Fase: Acercamiento a la vivencia de la escolarización en un centro escolar de Infantil y Primaria:

En esta fase se llevó a cabo un análisis exploratorio con el objetivo de recabar información que nos permitiese identificar las estrategias puestas en práctica en el





Liderando investigación y prácticas inclusivas

contexto del aula, relacionadas con la participación del alumnado. Para ello se emplean diversas estrategias de obtención de datos, en las que nos centraremos más adelante (instrumentos de recogida de información).

3ª Fase: Intensiva:

En este punto se pretende comprender en profundidad, a través del estudio de casos intensivo, la vivencia escolar de dos niños. Toma como punto de partida la puesta en marcha de grupos de discusión sobre las barreras y ayudas identificadas en la fase anterior, con niños de distintos niveles y edades.

4ª Fase: Diseño colaborativo de un plan inclusivo institucional:

La finalidad principal en este período es elaborar, participativamente con el personal implicado en el estudio, una propuesta educativa. Se pretende el diseño de un plan institucional para mejorar la vivencia de la escolaridad y la inclusión escolar de los alumnos, basada en los resultados de las fases anteriores.

En el siguiente trabajo queremos centrarnos en las técnicas y las herramientas empleadas en el análisis de datos desarrollado en la primera fase.

Instrumentos de recogida de información de la 2ª fase:

Durante la primera fase se llevó a cabo un análisis exploratorio, mediante una adaptación del “*Disability toolkit for Identifying and collecting disability data on the barriers and supports to participation in school*” elaborado por Jill Porter et al (2010) que incluye los siguientes instrumentos y actividades: “*Good and Bad Things about School*”; “*Seeking Pupils’ Views*”; “*Symbol Questionnaire*”; “*Point to Point*”; “*What Works for You*”; y, “*Structured Focus Group*”. Este conjunto de instrumentos pretende ayudar a saber cómo se sienten los alumnos en el ámbito escolar y así fortalecer su comprensión de espacios, rutinas y prácticas que tienen importancia para todos. En la base de estos materiales se asume que los colegios deberían identificar todas sus barreras tomando datos sobre el punto de vista de los niños, y qué tipo de apoyo les ayudaría a obtener una participación plena del alumnado. De este modo se pretende fomentar la participación de los estudiantes en todos los momentos y actividades del colegio.

Al alumnado de Educación Infantil, 1º y 2º de Primaria se les pasaron las herramientas “*Point to point*” y “*Symbol Questionnaire*”. En un principio estas estrategias de indagación han sido diseñadas para trabajar con niños con discapacidades, pero dado su diseño, vocabulario y el empleo de pictogramas, los hemos adaptado para que les resultasen más atractivos a los niños más pequeños y poder trabajar con ellos. Con el resto se ha trabajado con “*Point to point*” y “*Good and Bad Things about School*”. Para obtener más información acerca del alumnado se adaptó para las familias la herramienta “*Good and Bad Things about School*”.



Point to Point es una actividad diseñada para que los niños/as se centren en momentos concretos de sus vidas en la escuela dividiendo su opinión en “bueno” o “malo”. La investigación indica que el niño o gente joven a menudo encuentran más fácil hablar de las barreras que afrontan y el apoyo que necesitan centrándose solamente en estos dos momentos. *Point to point* ha sido diseñada teniendo en cuenta principalmente ese aspecto.

Durante esta actividad se le pide al estudiante que realice dos dibujos, uno que represente su mejor momento en el centro educativo y otro con su peor momento, posteriormente se le pide que marque una cruz, que muestre el punto donde se siente hoy en relación a su felicidad en el colegio, en una línea que en un extremo tiene un emoticono contento y en el otro un emoticono triste.

A través de este proceso los estudiantes son invitados a describir y comentar sus elecciones sobre cuestiones y aspectos que se consideran apoyos y también sobre limitaciones. Los escolares son libres de explicar su visión del mundo, y pueden sorprendernos con sus definiciones e interpretaciones de lo que ven como ayuda y como lo que no.

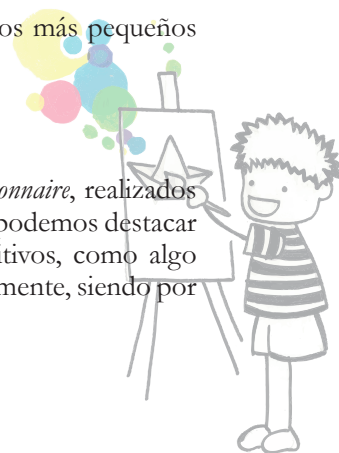
Good and Bad Things about School, dirigido a padres, y también a niños, es un cuestionario, de 16 preguntas de respuesta abierta en su mayoría, que profundiza en la cuestión de los apoyos y las barreras de los niños en la escuela desde la perspectiva de sus progenitores o tutores, explorando las sensaciones en diferentes lugares y momentos dentro del colegio, lo que conlleva diferentes formas de organización del aprendizaje. Se pregunta también a los niños sobre las dificultades y apoyos, sobre sus problemas de salud, condición médica o discapacidad y su progresión temporal. En este sentido, hace preguntas parecidas al cuestionario de padres. La ventaja del cuestionario es que las respuestas de los alumnos no son mediadas por la presencia de los alumnos. Hemos hecho el cuestionario de forma anónima con la opción de que escriban su nombre, especialmente en aquellos casos que quieran hablar con un adulto. Pero siendo conscientes de que los datos no pueden ser revelados en ningún informe, por la protección de datos del alumnado.

El *Good and Bad Things about School* incluye una versión para niños con preguntas abiertas y cerradas usando emoticonos para que los estudiantes respondan, así como otras respuestas en formato más tradicional.

El Symbol Questionnaire es una variante del anterior para los más pequeños mediante pictogramas.

EVIDENCIAS

Tras el primer análisis de los 230 cuestionarios *Symbol Questionnaire*, realizados por el alumnado de educación infantil, 1º y 2º de Educación Primaria, podemos destacar que el 73,5% considera su experiencia en escuela en términos positivos, como algo bueno, frente un 23% y un 3,5 % que se siente regular o mal respectivamente, siendo por





Liderando investigación y prácticas inclusivas

tanto más de un 25% el porcentaje de alumnado que señala no encontrarse cómodo en el centro escolar. En cuanto a las distintas actividades en las que participan en el centro educativo los estudiantes señalan que en los momentos de las asambleas solamente un 47,8 % disfrutan, frente a un 41,3 %, que manifiestan indiferencia y un 10% que se encuentra totalmente a disgusto en las mismas, ante esta cuestión un 0,9% del alumnado no quiere dar a conocer su opinión sobre las mismas. Por otro lado, en el tiempo de recreo y de comedor, un 88,7 %, aproximadamente en ambos casos, disfrutan de estos ambientes, un 10,9 % lo valoran como algo normal y, un 0,4 % no disfruta de estos momentos cuyo motivo principal es que no se encuentran solos en el patio y no tienen con quién jugar.

El tipo de metodología y materias que, de mayor a menor, interés despiertan el alumnado son el trabajo por proyectos (88%), la lógica-matemática (77%), los experimentos (65,7%), los trabajos en la pizarra digital u ordenador (63,5%), la lecto-escritura (60,4%) y, por último, la plástica (60%).

Otro campo de interés para nuestra investigación era conocer qué aspectos le resultan al alumnado más complejos dentro del centro escolar. Casi la mitad de los encuestados, un 47,6%, considera que hacer amigos, aunque una vez que se relacionan, solamente un 6%, no saben cómo enfrentarse al momento del juego. Un total de 157 alumnos, 68,3%, solicitan más ayuda en el momento de llevar a cabo las actividades, por ello un 48,2% prefiere no trabajar solo y un 79,1% y un 82,6% prefieran, respectivamente, trabajar con amigos o con el profesor.

Con el resto de alumnado, 232 de 3º de Primaria a 6º, empleamos la herramienta *Good and Bad Things about School*, de la que hemos obtenido como resultados que el 78,4% del alumnado manifiesta que estaba satisfecho con su situación en el centro. El resto, un 21,6% del alumnado señala que éste tendría que ser sometido a diferentes reformas, así un 65,3% considera que los baños son los espacios peor cuidados del centro y sería necesario más higiene y arreglarlos puesto que se inundan continuamente. El 27,2% del alumnado asegura que hay muchas escaleras (cuatro plantas) para subir con la mochila cargada de libros y que los pasillos son muy estrechos y eso se manifiesta cuando tienen que cambiar de aula puesto que, reciben empujones y en el ambiente se forma mucho bullicio. El 7,5% restante opina que el patio del centro no es adecuado para que jueguen los niños, con pocas zonas verdes, sin zonas cubiertas para los días de lluvia y sin sombras para los días de sol.

Las situaciones que más agradan al alumnado son los deportes (86,2%), los viajes escolares y el recreo (ambos con un 79,7%). Para llevar a cabo el trabajo de aula, un 62,5% del alumnado de esta edad prefiere el trabajo en equipo y solamente le gusta el trabajo individual al 38,8%. El tipo de exámenes y los deberes, solamente, son valorados de manera positiva por un 24,6% y por un 25%, respectivamente.

El alumnado propuso diferentes medidas que se podrían llevar a cabo para mejorar esa situación, entre las que destacamos poder pedir ayuda y apoyo para solucionar



sus problemas; tener clases más dinámicas; tener compañeros que no peguen, un mayor respeto; poder hablar sin gritar, tanto compañeros como maestros; hacer más trabajos en equipo; tener más oportunidades; y, poder hablar con su profesora.

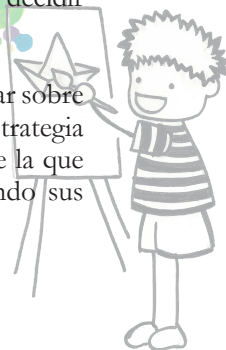
CONCLUSIONES

La flexibilidad e idoneidad de las estrategias adaptadas del *“Disability toolkit for Identifying and collecting disability data on the barriers and supports to participation in school”* para explorar las vivencias de los estudiantes nos ha permitido aprender ciertos aspectos sobre la participación del alumnado y las estrategias empleadas para favorecerla.

En primer lugar, el objetivo de inquirir sobre los niveles de participación del alumnado en el centro educativo y el aula, los cuestionarios y la observación directa nos permitieron ver que el nivel de participación del alumnado no es el mismo tanto en actividades académicas como lúdicas. Por ello, es necesario *augmentar la participación de todo el alumnado* y pretendemos considerar en la siguiente fase el análisis de cómo los tutores/as hablan con su alumnado, escuchan lo que tienen que decir, cómo se sienten y lo que les preocupa. También estudiaremos su responsabilidad al llevar a cabo diferentes actividades que suponen implicarse en la vida escolar del centro para avanzar hacia niveles en los que la voz del alumnado adquiere un mayor protagonismo “es imprescindible que los profesores puedan analizar sus propias prácticas con una mirada renovada, desde un pensamiento más amplio, complejo y comprometido sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en la mejora de la vida escolar” (Susinos y Ceballos, 2012, p. 40).

En segundo lugar, el objetivo de seleccionar e identificar las estrategias empleadas, para permitir la participación y tener en cuenta la voz del alumnado en el contexto del aula, después de analizar algunos de los datos y tras la observación directa, llevada a cabo hasta el momento, podemos decir que existen buenas relaciones tanto verticales (docentes y alumnado) como horizontales (entre estudiantes), pero hemos podido ver que en los casos más complicados -momentos en que los niños tienen problemas serios- no recurren a la comunicación vertical, limitándose básicamente para asuntos académicos. En el centro educativo no se desarrollan estrategias que favorecen la escucha del alumnado, estructuradas y desarrolladas de forma sistemática. Tal afirmación nos permite establecer relaciones entre el nivel de participación, la mirada del tutor y las estrategias desarrolladas, puesto que el nivel de participación más elevado, denominado por Fielding (2011) “escuela democrática”, contempla la faceta de que “la escuela opere alguna forma de ‘responsabilidad compartida’ en la cual la planilla y los alumnos se reúnan regularmente como comunidad/sub-comunidad (diaria, semanal o trimestralmente) para reflexionar sobre su trabajo, compartir sus aspiraciones y decidir cursos de acción apropiados” (p. 39).

Por último, los objetivos centrados en compartir significados y reflexionar sobre la participación y favorecer la toma de decisiones, nos llevan a establecer la estrategia de involucrar al alumnado en la reelaboración de las normas del aula, mediante la que se les ofrece la oportunidad de construir su ciudadanía democrática, ejerciendo sus





derechos y aprendiendo a respetar sus deberes (Le Gal, 2005). En este sentido, cabe hacer referencia a la importancia atribuida al establecimiento de la forma de gestionar el cumplimiento de las normas, papel que resulta relevante otorgar al propio alumnado, aspecto que se puede llevar a cabo mediante el reparto de cargos, creando unas bases consensuadas para favorecer que tal decisión no implique conflictos en las relaciones y/o interferencias en la práctica educativas.

Por último, destacar que el desarrollo de esta investigación ha permitido al alumnado aumentar su protagonismo, mediante su implicación, en un proceso de transformación del centro educativo. Por otra parte, involucrar a maestros en la investigación ha favorecido el aumento de interés acerca de la importancia y posibilidad de tener en cuenta la voz del alumnado, mediante el establecimiento de estrategias concretas desde un enfoque más intercultural e inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow y Miles (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1). 17-44.

Fielding (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1). 31-61.

Flutter (2007b). Teacher development and pupil voice. *The curriculum Journal*, 18 (3). 343-354.

Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

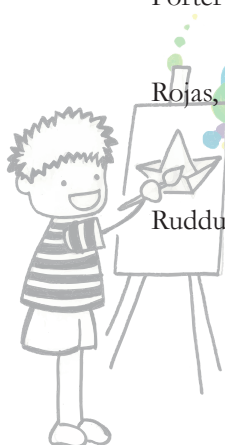
Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26- 43.

Parrilla, A. Muñoz, M. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.

Porter J., Daniels H., Hacker J., Martin S, Feiler A., Georgeson J. (2010). *Disability Toolkit for Identifying and Collecting Disability Data*. Bath: University of Bath.

Rojas, S.; Haya, I. y Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.

Rudduck y Flutter (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.



Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.

Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, e ciencia y cambio en educación*, 8(3), 96-119.



LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, ¿REALIDAD O FICCIÓN?

MORENO GUERRERO, ANTONIO¹, FUENTES CABRERA, ARTURO², LÓPEZ BELMONTE, JESÚS³

Universidad de Granada
Grupo de Investigación AREA (HUM-672)
¹ajmoreno@ugr.es, España
²arturofuentes@ugr.es, España
³jesuslopezbelmonte@gmail.com, España

Resumen. En las últimas leyes educativas se habla de la importancia de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dentro del aula, siendo uno de los principios generales de la misma, pero, ¿Se está llevando de manera adecuada? Este estudio pretende responder a dicha pregunta, centrándonos en el alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Para ello hemos realizado una entrevista semiestructurada con preguntas cerradas a un total de 27 docentes que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados marcan en un alto porcentaje (77'8%) que no existe inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, debido al desfase curricular y a la metodología aplicada por el profesorado dentro de las aulas. Las conclusiones y las referencias bibliográficas nos llevan a plantear una nueva metodología que favorezca la inclusión del alumnado dentro de las aulas, basadas en el constructivismo.

Palabras clave: Inclusión, Educación Secundaria Obligatoria, métodos de enseñanza.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión es un término que actualmente se encuentra en auge dentro del sistema educativo, influenciado por todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo desde la Inspección Educativa, que aboga por su desarrollo dentro de los centros educativos, pero ¿existe realmente inclusión educativa?

Desde la legislación educativa, tanto estatal como la centrada en el territorio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), se observa que la palabra inclusión se repite de forma constante en todos los documentos legislativos.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, 2006) modificada por la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE, 2013) recogen la inclusión educativa como un principio propio del sistema educativo (art. 1), siendo las Administraciones Educativas las que ofrezcan procedimientos y recursos para identificar y atender, de forma general, a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) del alumnado (art. 71), y de forma específica las necesidades educativas especiales (NEE) de los discentes (art. 74), siendo recogidos dichos procedimientos en el Proyecto Educativo de Centro (art. 121).

La Orden EDU/849/2010, de aplicación en el territorio MECD, refleja que la atención debe ser desde el momento en que se identifica al alumnado con NEAE, generando, entre otros aspectos actitudes de comunicación y respeto (art. 3) en el régimen de enseñanza de mayor inclusión posible (art. 4), siendo evaluada de forma constante las diversas medidas adoptadas, planteando nuevas actuaciones si dichas actuaciones no obtienen los resultados esperados en el desarrollo del discente (art. 6), siendo los servicios de orientación los que asesoren al profesorado (art. 58)

La Educación Secundaria Obligatoria ofrece herramientas, tales como flexibilización, alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares,... para la atención del alumnado de NEAE, rigiéndose por los principios de normalización e inclusión (Real Decreto 1105/2014, art. 9; Orden ECD/1361/2015, art. 13, art. 15).

Hoy en día la inclusión en la enseñanza básica obligatoria se ve reflejada mediante diversidad adaptaciones curriculares y apoyo por parte de especialistas en grandes y pequeños grupos o trabajo individual, adaptando la evaluación a los elementos curriculares planteados para el alumnado (López, 2009).

Pero la inclusión educativa no puede fundamentarse únicamente en los elementos indicados anteriormente, requiere de un cambio metodológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arroyo, 2013) para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, concretamente al alumnado con necesidades educativas especiales.



El planteamiento metodológico que deben desarrollar los docentes debe centrarse en estrategias metodológicas cooperativas (Fernández y Espada, 2017), donde exista participación y convivencia, promoviendo un aprendizaje significativo, constructivista, implicando a toda la comunidad educativa (López, 2009; Torres et al, 2013), es decir, debe haber un replanteamiento del currículo, cambiando la forma y aplicando estilos más interactivos y comprometidos, prestando especial atención al clima social (Sánchez, 2007)

El docente debe convertirse en un mediador entre los alumnos (Torres et al, 2013) o un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el discente sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tanto la legislación educativa como los diversos autores coinciden en establecer medidas adecuadas e integradoras para el alumnado que presenta diversas necesidades educativas, requiriendo de actuaciones concretas para fomentar y ofrecer al alumnado la atención más adecuada.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos proponemos en esta comunicación son principalmente dos:

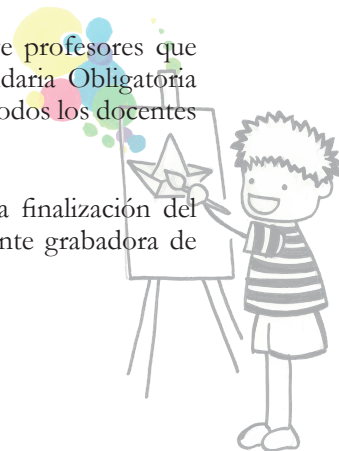
- Identificar si existe inclusión en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria.
- Determinar acciones que favorezcan la inclusión del alumnado en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Además del análisis bibliográfico de legislación educativa y de los estudios realizados por diversos autores, la presente comunicación se fundamenta en un estudio realizado durante el curso 2017-2018 mediante entrevista semiestructurada con preguntas cerradas al profesorado del IES Abyla en relación a la estrategia metodológica que aplica habitualmente en clase y si existe inclusión en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria con respecto al alumnado de necesidades educativas especiales.

En la entrevista participaron un total de 27 docentes, entre profesores que imparten docencia en las distintas materias de la Educación Secundaria Obligatoria como maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje. Todos los docentes que han participado en el estudio se han mostrado participativos.

Se llevó a cabo el último día de clase, coincidiendo con la finalización del trimestre, en un espacio habilitado para ello, siendo grabada mediante grabadora de sonido y transcrita posteriormente para su análisis.





EVIDENCIAS

En la pregunta ¿qué tipo de estrategia metodológica aplica en clase?, el 85% del profesorado respondió que aplica el método expositivo en clase, mientras que el 15% restante hace referencia a una atención individualizada.

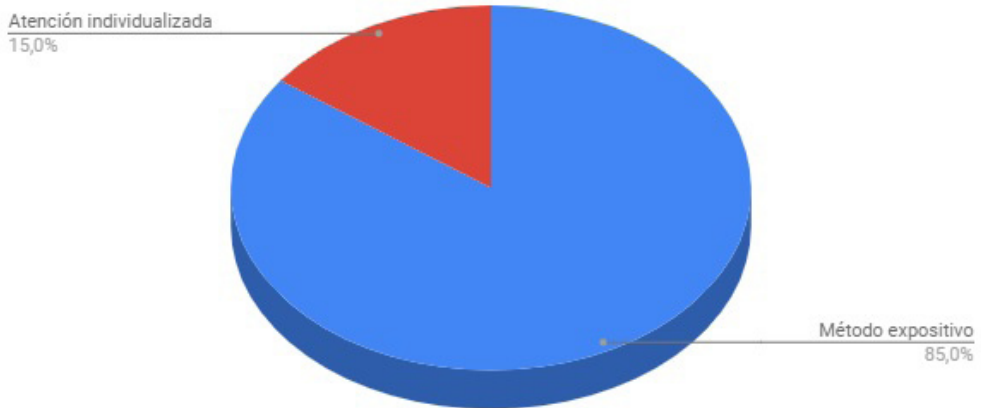


Gráfico 1. Estrategia metodológica aplicada.

Ante la pregunta de ¿consideras que hay inclusión en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria con respecto al alumnado de necesidades educativas especiales?, el 77,8% contestó principalmente que no, un 11,1% argumentó que dependiendo del tipo de alumno con necesidades educativas especiales, mientras que el 11,1% restante opina que sí hay inclusión.

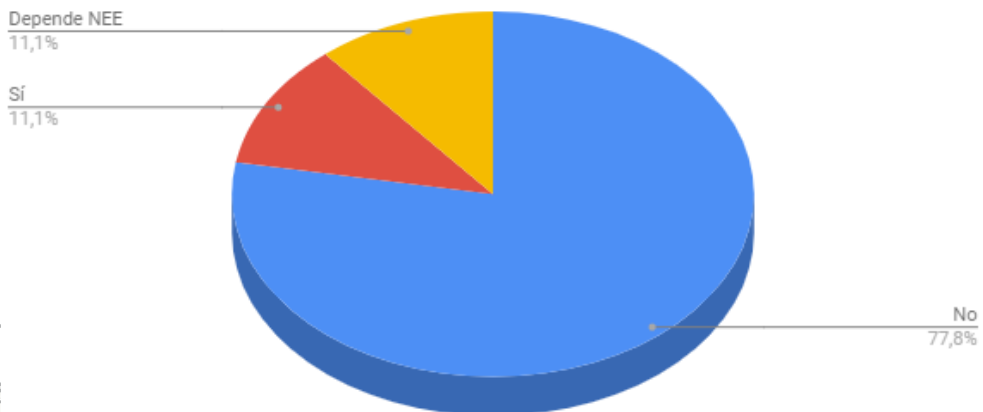


Gráfico 2. ¿Existe inclusión en el aula de Educación Secundaria?



La inclusión del alumnado en educación secundaria obligatoria, ¿realidad o ficción?

Ante el hecho de que justificaran su respuesta, el profesorado determinó una serie de cuestiones, entre cuyas valoraciones destaca:

Considero que en la mayoría de los casos en las aulas de ESO de Ceuta no existe inclusión, el alumnado no tiene las mismas oportunidades de aprendizaje, ni existe una igualdad con el grupo clase, por lo que se produce el efecto contrario, que es la exclusión dentro del grupo aula. Los factores que influyen son la multitud de alumnado en el aula, los problemas de disciplina, la falta de espacios y la metodología aplicada, entre otros [Profesor 4]

No lo considero, poner a un niño al final de la clase con el maestro de Pedagogía terapéutica a hacer otras cosas distintas a lo que están haciendo los demás no es inclusión [Profesor 15]

No existe inclusión por varios motivos. Por un lado el alumnado que tiene un desfase curricular de más de dos cursos no debe de estar dentro del aula recibiendo el apoyo, puesto que no sigue el ritmo de la clase y queda excluido de toda actividad porque no puede seguir los contenidos propuestos. En estos casos propondría un grupo de alumnos del mismo nivel de competencia curricular con un maestro de Pedagogía Terapéutica, dónde, dependiendo de la discapacidad que presente, reciba la atención adecuada a sus necesidades, tratando siempre de incluirlo lo antes posible a su grupo de referencia. Pero esto, hoy por hoy, no es viable con la ley que tenemos [Profesor 18]

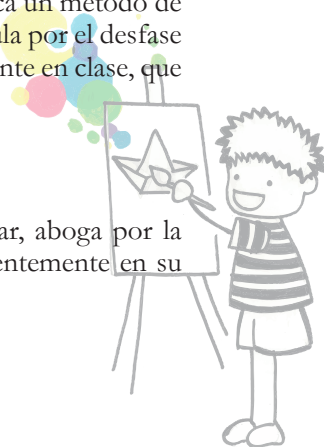
No creo que existe inclusión hoy en día dentro de las aulas con el alumnado de Pedagogía Terapéutica. Estos últimos años, que he tenido que entrar en clase con el grupo de alumnos de necesidades educativas especiales, considero que difícilmente se pueda llevar inclusión sin un cambio metodológico previo. La clase magistral no es la metodología más apropiada para ello. Por un lado tenemos al alumnado con no puede seguir el ritmo de la clase, que en este caso, me he tenido que poner al final de la clase a dar otros elementos al alumnado, generando en mi opinión exclusión. Por otro lado están los alumnos que pueden seguir el ritmo de la clase, sintiéndome un mero traductor del profesor, repitiendo al alumnado de necesidades educativas especiales si se han enterado o no [Profesor 23]

Claro que existe inclusión, el profesor de Pedagogía Terapéutica entra en clase, estando el alumnado todo el rato dentro del aula con sus compañeros [Profesor 25]

Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes aplica un método de enseñanza expositivo y no consideran que exista inclusión dentro del aula por el desfase curricular del alumnado, y sobre todo, la metodología aplicada actualmente en clase, que es la magistral, no favorece a la inclusión del discente dentro del aula.

CONCLUSIONES

La legislación educativa, tal y como hemos podemos observar, aboga por la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, preferentemente en su





grupo de referencia, ofreciendo para ello los recursos y los medios necesarios. Los expertos, por otra parte, defienden que para que exista una inclusión real del alumnado con necesidades educativas especiales deben de aplicarse estrategias metodológicas activas, donde se fomente el trabajo cooperativo, colaborativo e interactivo.

Los resultados obtenidos demuestran que ese hecho no es real, ya que los docentes consideran que no existe inclusión real hoy por hoy en educación secundaria obligatoria, ya sea porque el alumnado no puede seguir el ritmo de la clase por tener un desfase curricular considerable con respecto al resto de la clase, o porque el profesorado aplica un método de enseñanza magistral, el cual según fuentes consultadas, están en contraposición a los factores que deben darse para una adecuada inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Siguiendo en esta línea de investigación, deberíamos de plantearnos el motivo por el cual el profesorado no aplica estrategias metodológicas adecuadas para la inclusión, pudiendo ser la falta de formación en la aplicación de la misma, la falta de tiempo para poder preparar adecuadamente dichos procesos metodológicos o la falta de recursos para atender y aplicar de forma adecuada los métodos de enseñanza necesarios para una adecuada inclusión dentro del aula.

Finalmente, si retomamos la cuestión planteada en el título de esta comunicación, podemos decir que hoy por hoy la inclusión educativa en los centros de educación secundaria obligatoria es una ficción mientras no se den los condicionantes adecuados para ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.

Fernández, M., y Espada, M. (2017). Evaluación de las dificultades de llevar a cabo la atención a la diversidad por parte del profesorado de Educación Física. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*. 3(3), 542-553.

López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio



de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de julio de 2015, pp. 56936-56962.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de abril de 2010, pp. 31332-31380.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, pp. 169-378.

Sánchez, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181.

Torres, N., Lissi, M.R., Grau, V., Salinas, M., Silva, M., y Onetto, V. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.



LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MARTÍN CILLEROS, MARÍA VICTORIA¹, GALLEGO GONZÁLEZ, JOSÉ ÁNGEL², GARCÍA GONZÁLEZ, VEGA MARÍA³, VARGAS HERNÁNDEZ, YADIRNACÍ⁴, CIEZA GARCÍA, JOSÉ ANTONIO⁵

Universidad de Salamanca, España

viquimc@usal.es

² jgallego@usal.es

³ vega.garcia@usal.es

⁴ yadir@usal.es

⁵ jacg@usal.es

Resumen. El Proyecto *Tutoría entre compañeros*, implementado desde hace diez años en la universidad de Salamanca, es un programa basado en los fundamentos de la tutoría entre iguales en el ámbito universitario. Una de las dimensiones de este Proyecto se dirige a estudiantes con diversidad funcional, cuya meta consiste en ofrecer medidas de inclusión. Para ello, se tienen en cuenta las especificidades teóricas y metodológicas que permiten un tratamiento diferenciado en la acción tutorial. Esta modalidad consiste en que un estudiante de primer curso, con discapacidad (alumno-tutorado) recibe apoyo, asesoramiento y orientación por parte de un compañero de curso superior (alumno-tutor), a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado y supervisado por un equipo de profesores-tutores. Esa práctica se lleva a cabo mediante reuniones periódicas entre los miembros de la relación tutorial, y tiene como objetivos la transmisión y adquisición de una serie de competencias genéricas de tipo sistémico, instrumental, interpersonal e intrapersonal, fomentando el sentimiento de pertenencia, la participación y el aprendizaje al más alto nivel y rendimiento posible del estudiante con discapacidad en esta etapa de su formación. La experiencia piloto de tutoría entre iguales, destinada a este colectivo, se está desarrollando en la universidad de Salamanca durante el curso 2017/2018. En este trabajo se recogen los objetivos, el desarrollo y las evidencias de esta experiencia, junto con unas conclusiones preliminares.

Palabras clave: Tutoría entre iguales, discapacidad, inclusión, acompañamiento, universidad.





INTRODUCCIÓN

Un indicador de calidad de las instituciones de educación superior es proporcionar una orientación de transición a los estudiantes, orientación que debe responder a sus necesidades, y que se puede realizar desde distintas vías, entre ellas el acompañamiento de otros estudiantes (Álvarez, 2016; Íñiguez, Elboj y Valero, 2016; Oliver y Álvarez, 2000).

La tutoría entre compañeros constituye en este sentido un recurso pedagógico de inestimable valor en el entramado organizativo de la enseñanza universitaria, que en ningún momento puede suponer una sustitución de los Planes Institucionales de Acogida, de la tutoría ejercida por el profesor, o incluso de la labor desempeñada por los servicios universitarios de orientación. Se trata más bien de una iniciativa y apoyo fundamental que potencia y completa el desarrollo y funcionalidad a nivel institucional de un Programa de Transición Universitaria y de un Plan de Acción Tutorial, situados en las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior (Álvarez, Francés, Latorre, Moncho, Pareja, Pertegal et al., 2016; Álvarez y González, 2010; Blanco, 2009; Carr, 1999; Cerda, 2013; García, 2009; Valverde, 2003-2004).

La tutoría entre compañeros se presenta como una estrategia educativa que reconcilia a la educación superior con los estándares de calidad que se exigen hoy en día. Pretende devolver el protagonismo al estudiante haciéndolo participe de su aprendizaje y ayudando a otros a alcanzarlo. Tres serían sus objetivos fundamentales (Álvarez, González y Palacios, 2009; Colvin, 2007; Velasco, Domínguez, Quintas y Blanco, 2010):

- Orientar, facilitar y apoyar el proceso de transición del alumno-tutorado a la institución universitaria en general y a su centro y titulación en particular, así como una mejor adaptación, integración, socialización y participación en la misma (nuevas situaciones, nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevos métodos educativos, nuevas formas de aprendizaje, ...), al tiempo que optimizar su desarrollo personal, social y académico
- Contribuir a la optimización de su tasa de rendimiento en las asignaturas de primer curso y, por tanto, a evitar el fracaso académico y la posible prolongación de la carrera, el cambio de titulación o, en el peor de los casos, un abandono definitivo de los estudios.
- Ampliar y mejorar los procesos de participación de los alumnos en la institución universitaria.

El Proyecto *Tutoría entre compañeros* nació en 2008, en la Facultad de Educación de la universidad de Salamanca, a iniciativa del profesor José Antonio Cieza García (actual coordinador general). *Tutoría entre compañeros* es un programa que pone en contacto a estudiantes de primer curso (alumnos tutorados) con estudiantes de cursos



superiores (alumnos tutores). Los alumnos tutores prestan ayuda, apoyo, asesoramiento y orientación a los alumnos tutorados, trabajando una serie de competencias genéricas atendiendo tres ámbitos principales: práctico (información sobre la universidad y la facultad, carnet universitario, bibliotecas, entre otros), académico (planificación y organización del tiempo, mejora del rendimiento, técnicas de estudio, etc.) y socio-personal (entre ellos, problemas de adaptación y socialización, ansiedad, soledad, malos tratos y vejaciones).

El núcleo del Proyecto es la tutoría protocolizada de roles fijos entre alumno-tutor y alumno-tutorado, y se caracteriza por la empatía y la aceptación mutua.

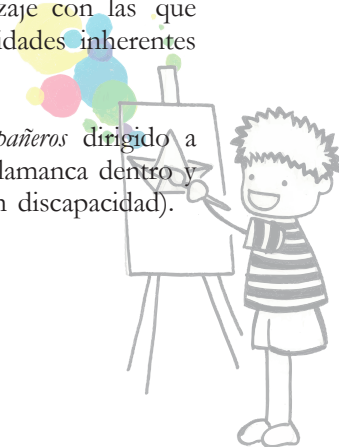
Los estudiantes con discapacidad se enfrentan a una doble dificultad. Por un lado, deben afrontar la incorporación a un nuevo contexto, como cualquier otro estudiante de primer curso. Sin embargo, vienen de sistemas más proteccionistas, pequeños y manejables. Su alumno-tutor puede convertirse, en este sentido, no solo en un elemento de apoyo, ayuda y orientación, sino en su persona de referencia para cualquier situación o problema que pueda ocurrirle, ya sea personal, académico o de cualquier otra índole.

Otro aspecto a considerar es la dificultad que tienen para relacionarse e interactuar con el resto de compañeros. La figura del alumno-tutor puede evitar el desarraigo y el abandono escolar, además de promover un diálogo inicial entre estudiantes con discapacidad y sin discapacidad.

OBJETIVOS

El Proyecto Tutoría entre Compañeros para estudiantes con discapacidad se perfila en torno a cuatro objetivos específicos:

- Facilitar al alumno con discapacidad un apoyo, ayuda y orientación que le permita incorporarse y adaptarse al contexto universitario, así como desenvolverse e integrarse en esta nueva comunidad.
- Promover en el alumno con discapacidad la adquisición y/o mantenimiento de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, interpersonales e intrapersonales) necesarias para enfrentarse a los diversos planteamientos, requerimientos y metodologías de enseñanza-aprendizaje con las que ahora se encuentra, adaptándolas siempre a las capacidades inherentes a su situación de discapacidad.
- Afianzar la presencia del Proyecto *Tutoría entre Compañeros* dirigido a estudiantes con discapacidad de la Universidad de Salamanca dentro y fuera del territorio nacional (alumnos de movilidad con discapacidad).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Fomentar en el alumno-tutor la adquisición de competencias vinculadas a su desarrollo personal, social, académico y profesional, a través de la formación específica en discapacidad.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El Proyecto *Tutoría entre Compañeros* dirigido a estudiantes tutorados con discapacidad ha comenzado a desarrollarse en este curso 2017/2018, en colaboración con el Servicio de Asuntos Sociales de la universidad de Salamanca. Esta dimensión del Proyecto tiene en cuenta las especificidades de este colectivo y permite un tratamiento diferenciado dentro de la acción tutorial.

El Proyecto se desarrolla a través de diez sesiones de tutoría, programadas y estructuradas, en las que se abordan diferentes contenidos que buscan atender necesidades competenciales propias del alumno-tutorado. Cada relación tutorial es supervisada por un profesor-tutor, que se encarga, entre otras cuestiones, de realizar periódicamente seguimientos para evaluar el buen desarrollo de la práctica y el cumplimiento de los objetivos.

Dentro del Proyecto *Tutoría entre Compañeros* dirigido a los estudiantes con discapacidad, existen diferentes perfiles de relaciones tutoriales:

- Alumno-tutor con la misma discapacidad que el alumno-tutorado.
- Alumno-tutor con discapacidad y alumno-tutorado con diferente discapacidad.
- Alumno-tutor sin discapacidad y alumno-tutorado con discapacidad.

La selección de alumnos tutorados se lleva a cabo atendiendo a las necesidades específicas del alumno. Para ello, se realiza una evaluación de sus necesidades en etapas previas a la universitaria, a través de los orientadores de los colegios e institutos, o bien durante la EBAU. El Servicio de Asuntos Sociales maneja y gestiona los informes de cada alumno.

La selección de alumnos-tutores considera los siguientes criterios, que:

- El alumno-tutor tenga la misma discapacidad o con características similares al alumno-tutorado, para poder orientar en el desarrollo y adaptación académico.
- El alumno-tutor tenga cualquier tipo de discapacidad, aunque sea diferente a la del alumno-tutorado, para no solo guiarle en el desarrollo dentro de la comunidad universitaria, sino también establecer una empatía recíproca que sirva de apoyo a ambas partes.



La tutoría entre iguales en estudiantes con discapacidad: una experiencia inclusiva en la Universidad de ..

- El alumno-tutor no tenga discapacidad y tutorice a un alumno que sí la tenga, y pertenezcan a la misma titulación de Grado. Esta circunstancia servirá para orientar al alumno-tutorado, además de sensibilizar al alumno-tutor en materia de discapacidad.

La formación de los tutores incidirá en diversidad funcional, para así conocer las necesidades específicas de este colectivo y, en concreto, de los alumnos a los que van a tutorizar. El Servicio de Asuntos Sociales es quien se encarga de impartir estos cursos.

EVIDENCIAS

Actualmente el Proyecto *Tutoría entre Compañeros* para estudiantes con discapacidad es una experiencia piloto, contando con tres relaciones tutoriales conformadas por alumno tutor sin discapacidad y alumno tutorado con diversidad funcional, concretamente Síndrome de Asperger, discapacidad visual parcial y visual total. Estos estudiantes tutorados fueron informados a su llegada a la universidad, ofreciéndoles el proyecto de acuerdo a sus necesidades, mientras que los alumnos tutores fueron seleccionados por su perfil compatible con los distintos alumnos tutorados, recibiendo la debida formación específica en cada caso.

En el caso del estudiante con Síndrome de Asperger, las tutorías se han centrado en ayudarle a organizar su horario y consejos para trabajar en grupo.

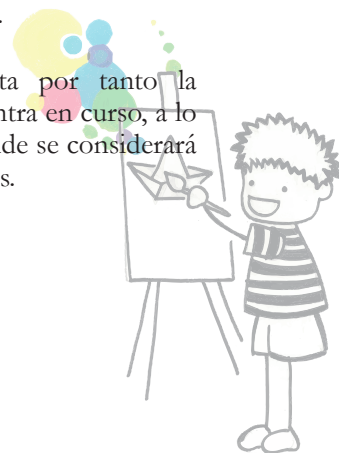
Con el estudiante con discapacidad visual parcial se ha incidido en el reconocimiento de los espacios propios de la Facultad, así como en estrategias para poder seguir las clases.

Para el estudiante con discapacidad visual total los aspectos trabajados giran en torno a la planificación del estudio y el desarrollo de la autonomía personal.

CONCLUSIONES

Con la finalización del primer cuatrimestre se ha realizado un seguimiento inicial del desenvolvimiento de las relaciones tutoriales, los resultados preliminares evidencian que se cumple las directrices del proyecto, en tanto en cuanto las tutorías realizadas han servido para abordar diferentes necesidades de cada alumno tutorado.

El primer seguimiento realizado del proyecto manifiesta por tanto la consecución de objetivos planteados. Dado que el proyecto se encuentra en curso, a lo largo del mismo se podrá disponer de resultados más definitivos, donde se considerará igualmente la satisfacción con el programa por parte de los implicados.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Teruel, J. D., Francés Herrera, J., Latorre Juan, L., Moncho Pellicer, A., Pareja Salinas, J. M., Pertegal Felices, M. L.,... & Tortosa Ybáñez, M. T. (2016). Orientación para la transición secundaria-universidad. En R. Roig et al. (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, Propuestas y Acciones* (pp.3035-3053). Alicante: Ediciones.

Álvarez, R., González, M. C. y Palacios, S. (2009). La tutoría entre iguales como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en la enseñanza superior. Actas del V Congreso de formación para el trabajo. Granada, 24- 27 de junio de 2009. Recuperado (20 .11.2015), de www.ice.udl.cat/uou/docs/tutcom.pdf.

Álvarez, R. y González, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237-256.

Blanco, A, Velasco, P., Domínguez, F. y Quintas, S. (2009). La mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 171-184

Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. Peer Resources. Recuperado (30.09.2015) de <http://www.mentors.ca>.

Cerda Toledo, M. de (2013). *Por una pedagogía de la ayuda entre iguales*. Barcelona: Grao.

Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring. *Relationships in Higher Education. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 121-134.

García, E. (2009). La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la Universidad. En R. Sanz Oro (coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp. 97-132). Madrid: Síntesis.

Íñiguez, T., Elboj Saso, C. y Valero Errazu, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de Grado. Causas y propuestas estratégicas de intervención. *Educación*, 52/2, 285-313.

Oliver, J., & Álvarez, P. (2000). Orientación y transición a la enseñanza superior. *La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna*, 23, 292-300.

Valverde Macías, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6, 87-112.

Velasco, P. J., Domínguez, F., Quintas, S. y Blanco, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Mentoring & Coaching*, 3, 71-85.



LA VOZ DEL ALUMNADO DE LAS AULAS ABIERTAS. GRUPOS FOCALES COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS ADAPTADOS¹

ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR¹, MIRETE RUIZ, ANA BELÉN², DE HARO RODRÍGUEZ,
REMEDIOS³

Universidad de Murcia, España
¹parnaiz@um.es; ²anabelen.mirete@um.es;
³rdeharor@um.es

Resumen. Una de las grandes limitaciones encontradas en los estudios sobre la valoración de las medidas para atender a la diversidad, es la carencia de instrumentos que permitan escuchar la voz de sus destinatarios directos. Por ello, en el marco de la investigación llevada a cabo por el grupo de la Universidad de Murcia *Educación inclusiva. Una escuela para todos*, para valorar las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad en la Región de Murcia, hemos querido superar dicha limitación y elaborar un instrumento adaptado, flexible y ajustado a las características de su alumnado.

En el siguiente trabajo se presenta el proceso seguido para la construcción de un cuestionario que permita conocer la opinión del alumnado gravemente afectado escolarizado en las aulas abiertas. Se ha empleado el grupo focal como estrategia para el diseño y validación de dicho instrumento, ya que esta técnica de recogida de información facilita profundizar, no solo en la temática propuesta, sino también en las actitudes, creencias, sentimientos, etc. construidos en torno a la misma. Para ello, se ha contado con la inestimable participación de once profesores-tutores y profesionales vinculados con las aulas abiertas de los tres niveles educativos donde está implantada esta medida específica. Finalmente, contamos con un instrumento y un procedimiento de aplicación, diseñado específicamente para dar voz a los estudiantes escolarizados en las aulas abiertas y conocer su valoración acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de su inclusión en el aula de referencia.

Palabras clave: inclusión-exclusión, aula abierta, voz del alumnado, grupo focal, construcción de instrumentos.

1 La presente investigación se ha realizado en el marco del Proyecto I+D+i: “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R).





INTRODUCCIÓN

Toda sociedad democrática debe perseguir el desafío de construir una educación inclusiva en aras de materializar el derecho de todos a recibir una buena educación (Arnaiz, 2012). En este sentido, Casanova (2017) describe los argumentos éticos, sociológicos y psicopedagógicos que justifican este modelo educativo, y que promueven la inclusión en los centros educativos. Dichos postulados están presentes en los objetivos planteados por organismos internacionales como Naciones Unidas, estableciendo en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la necesidad de garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad que promueva experiencias de aprendizaje para todos durante toda la vida. Como señala Echeita (2017, p. 17), este modelo alude a:

...una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese TODOS, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos.

Para materializar dicha educación, los centros educativos deben poner en marcha una serie de medidas o actuaciones generales y específicas que atiendan sus características contextuales y las inherentes a la diversidad del alumnado presente en la institución. Precisamente este trabajo sitúa su foco de atención en una de las medidas específicas de atención a la diversidad presentes en la Región de Murcia: las aulas abiertas especializadas. Como se expresa en la Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, esta medida surge con la finalidad de garantizar los principios de normalización e inclusión en el caso del alumnado con necesidades educativas graves y permanentes, los cuales precisan de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo. La escolarización en estas aulas vendrá determinada por un dictamen de escolarización y cada alumno tendrá asignado un grupo de referencia ordinario para participar en actividades como educación física, música, religión, o en su caso, materia alternativa. En el marco de una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto I+D+i EDU2016-78102-R) denominada: “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia”, tiene sentido este trabajo. Justamente, en esta ocasión nos dirigimos a escuchar las voces del alumnado presente en esas aulas abiertas. Cabe recordar la necesidad expresada por muchos estudiosos del tema (Calvo y Susinos, 2010; Fielding, 2011; Messiou, 2013; Susinos y Ceballos, 2012) de escuchar las voces del alumnado y, sobre todo, de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, excluidos y silenciados en muchas ocasiones de los procesos de investigación. Este colectivo tiene mucho que decir y sus opiniones son muy valiosas para comprender la realidad que se evalúa, siendo muy necesaria la construcción de instrumentos que permitan escuchar sus voces. Con esta finalidad, en este trabajo se describe el proceso llevado a cabo con grupos focales para la elaboración de un instrumento de recogida de información dirigido a escuchar las voces de los estudiantes de las aulas abiertas especializadas.



OBJETIVOS

El objetivo del trabajo aquí presentado es la construcción de un instrumento que permita valorar las aulas abiertas como medida específica de atención a la diversidad desde la perspectiva del alumnado en ellas escolarizado.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Participantes

En la realización de este trabajo se ha contado con la participación de nueve profesores-tutores de aulas abiertas de los tres niveles educativos en los que esta medida está implantada: educación infantil, primaria (N=7; 63.6%) y secundaria (N=2; 18.2%), así como dos profesionales de centros de educación especial (N=2; 18.2%).

Instrumento y materiales

Para la recogida de información se han empleado los siguientes materiales: (1) guía para la realización de sesiones de grupos focales; (2) cuestionario para la valoración de las aulas abiertas desde la perspectiva de su alumnado; (3) instrumento para la revisión y validación de cuestionarios.

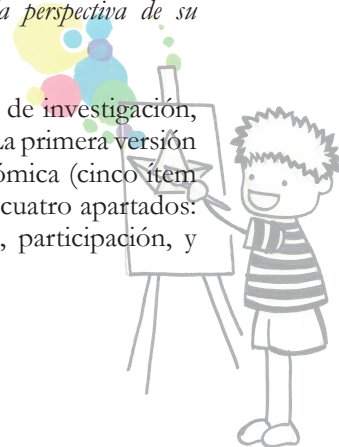
(1) Guía para la realización de sesiones de grupos focales

Con el fin de presentar a los participantes en los grupos focales la información necesaria para el desarrollo de las dos sesiones llevadas a cabo, se realizó una guía que contenía información sobre: objetivos del proyecto de investigación, objetivos de la sesión, identificación de los moderadores e investigadores del grupo, identificación de los participantes y las preguntas temáticas.

Este mismo documento, con un apartado adicional, fue facilitado a los miembros del grupo de investigación. Incluía las cuestiones fundamentales a abordar en la sesión grupal y que contemplaban: las dificultades de acceso a los destinatarios, la adecuación de los pictogramas utilizados, posibilidades de personalización en los centros, pertinencia de los ítems y procedimiento de aplicación del instrumento.

(2) Cuestionario para la valoración de las aulas abiertas desde la perspectiva de su alumnado

El cuestionario elaborado previamente en el seno del grupo de investigación, sirvió de eje central de la primera sesión de grupo focal llevada a cabo. La primera versión del cuestionario constaba de un total de 10 ítems de respuesta dicotómica (cinco ítem de respuesta sí/no) o de selección múltiple, configurados en torno a cuatro apartados: satisfacción con el aula abierta, satisfacción con aula de referencia, participación, y





Liderando investigación y prácticas inclusivas

profesorado. Los ítems se presentaron al grupo focal con opciones de presentación a fin de poder discernir sobre la representación gráfica final (figura 1).

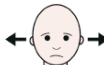



1.- Me gusta el aula abierta	No 	Si 
1.- Me gusta el aula abierta POSIBLE VARIATE	No 	Si 

Figura 1. Ejemplo de ítem de respuesta dicotómica con opciones de representación

El desarrollo de la sesión fue grabado en audio, y todas las propuestas registradas en el instrumento en su primera versión, por ítem y de manera general.

El cuestionario presentado para su validación en una segunda sesión de grupo focal, constaba de un total de 26 ítems, 24 de ellos de respuesta dicotómica (sí/no) y dos de elección múltiple, estructurados en tres apartados o dimensiones: satisfacción con el aula abierta, satisfacción con el aula de referencia y, finalmente, participación social e inclusión en actividades colectivas (figura 2).

El desarrollo de la segunda sesión fue grabado en audio, y todas las propuestas registradas en el instrumento en su segunda versión.






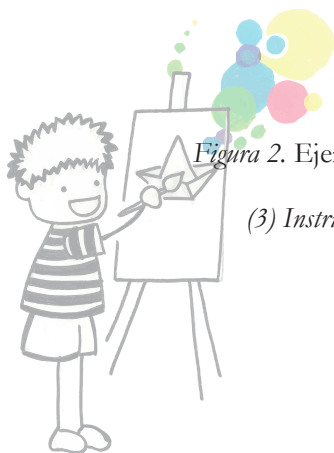
13.- ME GUSTA IR A CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA 	NO 	SI 
14.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE EDUCACIÓN FÍSICA 	NO 	SI 

Figura 2. Ejemplo de ítems de respuesta dicotómica: satisfacción y participación

(3) Instrumento para la revisión y validación de cuestionarios.



Finalmente, para la revisión y validación del cuestionario, en la segunda sesión de grupo focal, se utilizó un instrumento elaborado para tal propósito con el fin de valorar el grado de adecuación del documento de asentimiento informado destinado al alumnado del aula abierta, el título del cuestionario, las instrucciones de cumplimentación para los tutores de aula abierta, así como la pertinencia, claridad y adecuación de los ítems, entendidos de la siguiente manera:

Grado de pertinencia: grado de adecuación del ítem para la evaluación del Aula Abierta como medida específica.

Grado de claridad: grado en que el ítem, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades.

Grado de adecuación: grado en el que el ítem, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación por parte de sus destinatarios (alumnado escolarizado en aulas abiertas de los niveles educativos de Infantil, Primaria y Secundaria).

El instrumento se presenta con apartados específicos para recoger la valoración de cada participante en cuanto a su pertinencia, claridad y adecuación según una escala de cinco valores (1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total), cada uno de los aspectos ya mencionados, y la posibilidad de sugerir modificaciones y/o mejoras a cada uno de los ítems analizados.

Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo consta de tres fases claramente diferenciadas: sesiones de trabajo cooperativo centradas en el diseño de la primera versión del instrumento; primera sesión de grupo focal centrada en la reelaboración y construcción del cuestionario en su segunda versión; segunda sesión de grupo focal centrada en la validación del cuestionario para evaluar las aulas abiertas desde la perspectiva de su alumnado. A continuación se pormenoriza cada una de estas fases.

Primera fase: elaboración del borrador –versión inicial- del instrumento.

En la primera fase de construcción del instrumento para valorar las aulas abiertas desde la perspectiva del alumnado en ellas escolarizado, se siguieron las normas propuestas por la Comisión Europea para el desarrollo de cuestionarios, según las cuales conlleva el desarrollo de una serie de fases que culminan con los elementos del diseño visual (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Así mismo, y teniendo siempre como referente la dificultad de acceder a los destinatarios de este instrumento, seguimos las recomendaciones de Toboso-Martín y Rogero-García (2012), los cuales sugieren que una de las máximas a seguir en la elaboración de estos instrumentos ha de ser: (1) simplificar al máximo las preguntas y las categorías de respuesta, (2) formular las preguntas de modo directo y sencillo, (3) utilizar referentes visuales, u (4) ofrecer, además de las categorías escritas, iconos que aludan a cada una de ellas.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Segunda fase: grupo focal para el diseño y construcción del cuestionario.

La segunda fase estuvo destinada a la realización de la primera sesión de grupos focales para la construcción del cuestionario. En esta sesión participaron diferentes profesionales directamente relacionados con las aulas abiertas y la atención a la diversidad, los cuales valoraron la idoneidad del instrumento tal cual estaba diseñado. Igualmente, ofrecieron una serie de mejoras y de propuestas nuevas, que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la siguiente versión. La sesión se desarrolló durante el transcurso de dos horas y media, y la intervención de los participantes en el grupo focal estuvo guiada y moderada por miembros del grupo de investigación EDUIN (Educación Inclusiva: una escuela para todos). Se empleó con este fin la herramienta para desarrollo de grupos focales previamente descrita.

Tercera fase: grupo focal para la validación por expertos del cuestionario.

Finalmente, se estableció una segunda sesión de grupo focal destinada a la validación del cuestionario en su segunda versión. En esta ocasión, participaron profesionales de aulas abiertas con larga experiencia en intervención directa con alumnos gravemente afectados. Dado que la finalidad de la sesión era la validación del instrumento diseñado, éste fue analizado íntegramente, tanto en su aspecto formal de presentación como cada uno de los ítems que lo componían. Ello llevó a la reelaboración de algunos de ellos, así como a la reestructuración visual de otros. Igualmente, se tuvieron en consideración aspectos referidos a la medida específica de atención a la diversidad, dando lugar a la creación de ítem anteriormente no contemplados.

EVIDENCIAS

Los grupos focales son una estrategia cualitativa de recolección de datos que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Su propósito u objetivo principal es poder obtener de manera directa actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes acerca de dicha temática (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). Optar por esta estrategia para la construcción de un cuestionario destinado a recoger la valoración realizada por los estudiantes de las aulas abiertas, nos ha permitido diseñar un instrumento adaptado a las características de sus destinatarios, superando así una serie de obstáculos que hacen que sea muy difícil acceder a la opinión de los mismos. No debemos olvidar que se trata de alumnos y alumnas con grave afectación y que recabar su opinión exige tener en cuenta sus características particulares. En este sentido, y gracias a las aportaciones de los expertos en los grupos realizados, contamos con un instrumento adaptado y flexible que facilita la personalización sin perder la objetividad y la rigurosidad.



Cuestionario para valorar las aulas abiertas desde la perspectiva de su alumnado

Como resultado del proceso descrito, nos hallamos en la última fase de validación del cuestionario por expertos. Posteriormente se analizarán su validez y fiabilidad mediante los procesos estadísticos pertinentes.

En la actualidad contamos con un cuestionario que se estructura en torno a tres ejes: el aula abierta, el aula de referencia y la participación social. Consta de 39 ítems –no todos de cumplimentación por todos sus destinatarios ya que se ofrecen varias propuestas de ítem abiertas para personalizar según las áreas a las que acuda el estudiante a su aula de referencia (Figura 3)- 36 de los cuales son de respuesta dicotómica (sí/no), y los tres restantes de selección múltiple.







<p>23.- ME GUSTA IR A CLASE DE</p>  <p>Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno</p>	NO 	SI 
<p>24.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE</p>  <p>Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno</p>	NO 	SI 

Figura 3. Ítem personalizable a las salidas realizadas en diferentes áreas

CONCLUSIONES

Para concluir cabe manifestar las fortalezas así como las ventajas presentes en el trabajo descrito con anterioridad a la hora de construir un instrumento para escuchar las voces del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes escolarizado en las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia. Estas virtudes hacen referencia a aspectos que describimos a continuación.

En primer lugar, el grupo focal se ha convertido en una herramienta que ha posibilitado la construcción de un instrumento de calidad, adaptado a las necesidades de sus protagonistas y que permitirá escuchar sus opiniones y valoraciones en relación a su modalidad de escolarización, las aulas abiertas. En este sentido, no podemos olvidar lo expresado por Fielding (2011), en relación a la urgencia de dar voz a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En segundo lugar, este proceso ha generado un diálogo entre los mal llamados *teóricos*, profesores universitarios y los *prácticos* o docentes en centros de educación infantil, primaria y secundaria para desarrollar un trabajo colaborativo en la construcción del instrumento con la participación de profesionales y expertos de las aulas abiertas junto





a los miembros del equipo investigador. A este respecto, contar con las opiniones y las valoraciones de los profesionales que desarrollan su labor en las aulas abiertas a través del grupo focal ha sido una riqueza al establecer una cultura colaborativa, tan necesaria para construir la Inclusión.

En tercer lugar, hemos dado respuesta al imperativo señalado por Parrilla (2010), de acometer procesos de investigación inclusivos, utilizando procedimientos incluyentes y escuchando las voces y las necesidades de todos los colectivos cuyas vidas están siendo investigadas.

En cuarto lugar, disponer de buenos instrumentos permitirá conocer y mejorar las aulas abiertas especializadas como medida de atención a la diversidad presente en la Región de Murcia y valorar si dicha medida fomenta una Educación inclusiva, esa que queremos para TODOS, o por el contrario precisa cambios y mejoras para poder responder a ese desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.

Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 75-88.

Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (21, 1), 31-61.

Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.



La voz del alumnado de las aulas abiertas. Grupos focales como estrategia para la construcción de instrumentos ..

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Toboso-Martín, M. y Rogero-García, J. (2012). “Diseño para todos” en la investigación social sobre personas con discapacidad. *REIS*, 140, 163-172. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_140_081349779475117.pdf



LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESCUELA INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO

MATEOS-GUTIÉRREZ, CRISTINA

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
cmatgut@upo.es

Resumen. Las Comunidades de Aprendizaje son proyectos educativos regulados por ley que incluyen las características de la educación inclusiva, ya que el centro educativo abre sus puertas a la comunidad haciendo partícipes a todos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese marco se ha realizado una experiencia de Aprendizaje y Servicio (ApS) por medio del cual estudiantes universitarios han colaborado en un colegio situado en una Zona de Transformación Social, relegada del resto de la ciudad. La participación de estos estudiantes ha sido posible dadas las características de la escuela, que acoge a toda persona que quiera colaborar, siendo uno de los principios básicos la participación igualitaria que inevitablemente conlleva a la implicación. La implicación se produce en el momento en que la persona se siente agente activo y forma parte de lo que se realiza en el centro escolar.

Lo que se presenta en este trabajo es cómo gracias a un modelo de escuela inclusiva como son las Comunidades de Aprendizaje, se produce un Aprendizaje y Servicio que revierte en el beneficio de los estudiante de las dos instituciones, escolar y universitaria.

Con un total de 60 alumnos universitarios que han colaborado con el centro 20 horas semanales, se muestra por medio de sus notas de campo cómo es una escuela inclusiva, y más concretamente una Comunidad de Aprendizaje.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje, Aprendizaje y Servicio, enseñanza, aprendizaje, gitanos.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En la actualidad se está produciendo un cambio pedagógico en las escuelas que, preocupadas por una mejora educativa, dejan de lado los cánones establecidos de las antiguas enseñanzas basadas en la mera transmisión de conocimiento por parte del profesor, sin participación alguna del alumnado. Si bien es cierto que hoy en día estas actuaciones siguen existiendo, no se puede obviar el interés de muchos profesionales del campo de estudio que abogan por una enseñanza eficaz, en la que la participación de todos los agentes educativos que conforman dicho proceso lleve a la construcción conjunta de conocimiento. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje se muestran como alternativa a un cambio en la pedagogía, a un nuevo modelo de enseñanza. Las Comunidades de Aprendizaje en Andalucía están reguladas por la Orden 8 de Junio de 2012 (BOJA nº 126 de 28-06-2012).

Las Comunidades de Aprendizaje en España tuvieron su inicio con la educación no formal, en concreto la Educación de Personas Adultas (EPA) “La Verneda – San Martí” en Barcelona en el año 1978 (Cuenca, 1998).

Las Comunidades de Aprendizaje tienen como principio la participación de todo el vecindario, así como voluntarios y otras personas que altruistamente quieran colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las aportaciones de estas personas son tenidas en cuenta, lo que conlleva su implicación (Elboj et al., 2002).

Debido a que las Comunidades de Aprendizaje abren sus puertas a toda la comunidad, se ha hecho posible una experiencia de Aprendizaje y Servicio. El Aprendizaje y Servicio es un proceso de transformación en el estudiante universitario que participa en una actividad de carácter social, vinculándose esa actividad con el desarrollo de las asignaturas universitarias, lo que revierte en una mejor adquisición del aprendizaje y un cambio personal, pues se crean redes de apoyo mutuo (Folgueiras y Martínez:2009)

En el caso que se muestra, el apoyo mutuo se produce entre los universitarios de primer curso de Educación Social y el centro educativo con menores gitanos en el que participan los universitarios.

La importancia de esta vinculación no es más que una inclusión educativa, pues los gitanos por permanecer desde el siglo XV en la Península y dominar la lengua de la mayoría hegemónica (Mena, 2005), están invisibilizados.

Dicha invisibilización conlleva a una necesidad de educación inclusiva, ya que los gitanos tienen su propia lengua, y su propio sistema de códigos y significados que difieren a los de la mayoría hegemónica. La importancia radica en una negociación de códigos y significados, ya que si el grupo no domina el sistema de códigos y significados de la mayoría imperante, se encuentra doblegado a ésta (Laluzza et al., 2001).



El fracaso escolar de los gitanos se debe a un sistema educativo homogéneo y estandarizado que no tiene en cuenta el entorno, el contexto y la cultura. Rogoff (1993) explica que según el contexto en el que la persona se halle inmersa, los procesos de aprendizaje serán diferentes, de ahí la necesidad de crear un currículum escolar que parta del aprendizaje significativo, motivo por el que las Comunidades de Aprendizaje adquieren gran importancia. Y dadas las características de las Comunidades de Aprendizaje, que versan sobre la igualdad, la participación, la transformación educativa y social; la inclusión de estudiantes universitarios que favorezcan ese otro modelo educativo legislado, promueve un cambio a nivel educativo, personal y social.

OBJETIVOS

Con la experiencia de Aprendizaje y Servicio llevada a cabo en una Comunidad de Aprendizaje, se han fijado los siguientes objetivos:

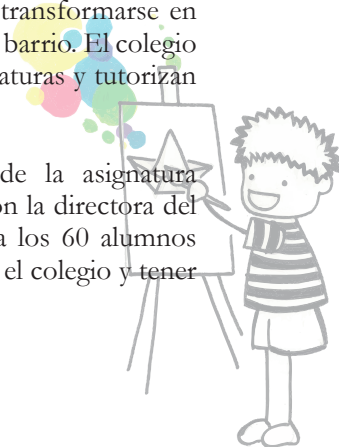
- Ruptura de prejuicios.
- Acercamiento a una realidad en situación desfavorecida, en una zona denominada Zona de Transformación Social.
- Aprendizaje mutuo por parte de los estudiantes universitarios y de los escolares.
- Apoyo a los agentes educativos del colegio.
- Conocimiento de otra cultura, la cultura gitana.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se ha desarrollado con 60 estudiantes de la asignatura Bases del Funcionamiento Psicológico Humano del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, en un Centro de Educación Infantil y Primaria transformado en Comunidad de Aprendizaje que acoge a 180 niños, la mayoría gitanos.

La zona en la que se ubica el colegio es una de las más desfavorecidas de la ciudad, con barreras físicas que lo delimitan, lo que lleva a su relegación (Torres, 2013). Por este motivo el centro educativo en el año 2006-2007 decidió transformarse en Comunidad de Aprendizaje para que participasen en el colegio todo el barrio. El colegio tiene una plantilla de 24 profesores que imparten las diferentes asignaturas y tutorizan los cursos que van desde primero de infantil hasta sexto de primaria.

Para iniciar la experiencia las profesoras universitarias de la asignatura realizamos una primera entrevista a finales de septiembre de 2017 con la directora del centro. Posteriormente, a inicios de octubre de 2017 se congregó a los 60 alumnos universitarios en una zona del barrio, para ir desde allí andando hasta el colegio y tener





Liderando investigación y prácticas inclusivas

un conocimiento del entorno, del centro escolar, así como una presentación con la directora y la jefa de estudios del colegio en el que se iba a producir su participación.

Los 60 universitarios fueron distribuidos por las diferentes clases que van desde primero de infantil hasta sexto de primaria. La repartición de los alumnos se realizó en un plano de igualdad, según la necesidad del aula y la disponibilidad del estudiante.

Los universitarios asistieron una vez a la semana durante 10 días, siendo un total de 20 horas. Cada vez que asistían tenían que realizar una nota de campo en el que reflejaran cuatro apartados: observación general (descripción general del contexto, aula), observación focalizada (descripción detallada y objetiva de lo que ha acontecido a lo largo de las dos horas que han estado allí), reflexión teórica (relacionar los conceptos teóricos que en las asignaturas universitarias que se imparten - especialmente Bases del Funcionamiento Psicológico Humano, Didáctica, y Antropología - con la actividad que llevan a cabo en el colegio), y reflexión personal (en la que explicaban sus emociones positivas y/o negativas de la actividad que habían realizado ese día).

Las notas de campo han sido corregidas a medida que los universitarios las iban entregando, finalizando la corrección de las mismas en diciembre de 2017. Por medio de las correcciones de las notas de campo se han mostrado las siguientes evidencias extraídas de la reflexión teórica y la reflexión personal que realizaban.

EVIDENCIAS

Las evidencias extraídas de la reflexión teórica aluden a una mejor asimilación de los conceptos teóricos que se imparten en la carrera, ya que debían explicarlos con ejemplos explícitos de su actividad en el aula. La mejor asimilación facilita la tarea memorística siendo un aprendizaje significativo el que se produce en los estudiantes que participan del Aprendizaje y Servicio.

Debido a que las áreas universitarias en las que los estudiantes se han centrado para su reflexión teórica han sido Bases del Funcionamiento Psicológico Humano, Didáctica y Antropología, han adquirido una mirada crítica de lo que en la Universidad se imparte.

En relación con las evidencias provenientes de la reflexión personal, éstas son mucho más enriquecedoras a nivel personal. Argumentan que han crecido como personas y que pese al escaso tiempo que han colaborado con el colegio, han adquirido habilidades profesionales:

Generalmente, pienso que esta experiencia ha sido muy valiosa para mí, ya que me ha ayudado a ver que, realmente, aunque puedas llegar a pensar a veces que tu participación en el colegio no está siendo de mucha ayuda, sin querer les estás enseñando valores muy marcados y decisivos para su futuro y su comportamiento, les estás educando. (IOP - Alumna)



Las comunidades de aprendizaje como escuela inclusiva: una experiencia de aprendizaje y servicio

Cuando comencé esta gran experiencia, sentía miedo, miedo por saber cómo sería mi papel allí, ya que nunca había trabajado ni colaborado con ningún colectivo, nunca antes había tenido contacto con personas y mi primera toma de contacto me ha fortalecido muchísimo y he adquirido una gran base para desarrollar en un futuro. (GOR – Alumna)

La ruptura de prejuicios es otro de los aspectos que más destaca por la ubicación geográfica del colegio, que se encuentra en una zona llena de estigmas negativos. Un ejemplo de cómo una Comunidad de Aprendizaje como escuela inclusiva ofrece la oportunidad de realizar un Aprendizaje y Servicio que rompe prejuicios son los siguientes extractos de las notas de campo:

Aun se sigue pensando que el barrio solo es suciedad, drogas y delincuencia pero la mayoría de personas desconocen la otra cara del polígono Sur. Por ejemplo nadie puede imaginar que haya un árbol de navidad igual que lo hay en Santa Justa. Porque en el Polígono Sur o más conocido para todos como las 3000 no existen ese tipo de cosas. Pienso que todo son estereotipos y prejuicios porque nadie se ha parado a entrar en el barrio o hablar con la gente de dentro para saber que no solo tiene esa cara que los medios de comunicación quieren que se vea. (IOP - Alumna)

Sentía miedo por el lugar, por cómo serían los niños/as, cómo se comportarían, cómo sería mi experiencia en el barrio, ya que la única información que tenía del Polígono Sur era lo que recibía por habladurías de la gente o bien, por los medios de comunicación que casi siempre suelen salir noticias que influyen de una manera negativa para el barrio... (GOR – Alumna)

También pienso que la gente no es consciente de las necesidades de ese barrio, personas que donan dinero y objetosa otros países sin darse cuenta de que hay mucha necesidad en el mismo país, en lamisma ciudad. (ACBC - Alumna)

Otra evidencia es el miedo que los universitarios han verbalizado tener antes de entrar en la escuela inclusiva transformada en Comunidad de Aprendizaje, y pese al miedo inicial, ahora que ya ha finalizado su colaboración, les produce nostalgia. Esta nostalgia que verbalizan, lleva a que muchos de ellos se hayan ofrecido a participar voluntariamente en los siguientes meses.

Hoy ha sido mi último día de este año como prácticas en el colegio, ya que he decidido seguir yendo durante todo el curso a la misma clase. (BZM –Alumna)





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Yo pensaba que no podía irme de allí sin estar más tiempo con ellos, el ya no saber más nada de ellos etc. Yo quería seguir trabajando, ayudándolos en todo lo que pudiera. Al decirle la noticia a la tutora de los niños, se puso muy contenta. (GOR – Alumna)

Las correcciones de las notas de campo que los universitarios han realizado, han reflejado que las Comunidades de Aprendizaje como escuela inclusiva muestran alternativas pedagógicas que se extrapolan más allá del centro educativo, llegando a la Universidad por medio del Aprendizaje y Servicio.

CONCLUSIONES

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de transformación educativa y social. En este sentido, al abrir sus puertas a la comunidad y hacerla partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el centro educativo, ofrece la posibilidad de la participación altruista de las personas que quieran colaborar.

Dicha colaboración conlleva intrínseca la educación inclusiva en la medida en que el trabajo dentro de una Comunidad de Aprendizaje se produce por medio de Asambleas en las que se consensua con niños, padres y maestros los temas que resultan de interés de estudio para el curso, sin obviar lo que legislativamente marca la Ley de Educación, pues las Comunidades de Aprendizaje están reguladas en Andalucía por la Orden del 8 de Junio de 2012.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la Universidad Pablo de Olavide participa en una Comunidad de Aprendizaje por medio de la realización de prácticas que los alumnos de primer curso de Educación Social realizan, dentro del marco de la guía didáctica de la asignatura en la que se enmarca la colaboración. De acuerdo a ello, el beneficio es mutuo tanto para la Comunidad de Aprendizaje como para los universitarios, produciéndose un aprendizaje bidireccional. Estas prácticas que realizan los estudiantes son en realidad un Aprendizaje y Servicio por el que vinculan los contenidos académicos con su participación en la escuela. Con ello no sólo se produce una mejora a nivel académico de los universitarios, sino que se produce una integración y conocimiento mutuo de otra cultura, ya que el centro escolar acoge a población mayoritariamente gitana, y una ruptura de prejuicios.

La ruptura de prejuicios no deviene sólo de la cultura con la que colaboran los universitarios por medio del Aprendizaje y Servicio, sino por la zona en la que se ubica el centro escolar, ya que es una zona estigmatizada y relegada del resto de la ciudad.

Todo ello lleva a evidenciar que desde la educación inclusiva no sólo se contribuye a una mejora curricular de los escolares, sino que posibilita la creación de Comunidades de Aprendizaje que a su vez, facilitan la involucración de personas interesadas en participar en el centro escolar. En el caso que se ha presentado, universitarios que participan de una experiencia de Aprendizaje y Servicio, siendo el beneficio mutuo tanto para la escuela en la que se colabora como para los propios universitarios. Esta inclusión



deriva en la creación de vínculos afectivos ya que muchos universitarios tras finalizar su Aprendizaje y Servicio en la escuela, prácticas enmarcadas dentro del currículum académico de la Universidad, se han ofrecido a seguir asistiendo al colegio de forma voluntaria para continuar colaborando con ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuenca, J.M. (1998). “Centro de EPA La Verneda Sant-Martí. Un pequeño milagro cotidiano”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 265, 33-40.
- Elboj Saso, C.; Puigdel·l·ivol Aguadé, I.; Soler Gallart, M.; y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Folgueiras Bertomeu, P.; Martínez Vivot; M. (2009). *El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio*.
- Lalueza, J.L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M.J. (2001). “Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano”. *Cultura y Educación* vol. 13 (1) 115-130.
- Mena Cabezas, I.R. (2005): Gitanos en la Edad Moderna. Una minoría entre la asimilación y la exclusión. En *Marginados y minorías sociales en la España Moderna y otros estudios sobre Extremadura* (pp. 147-162). Llerena: Sociedad Extremeña de Historia.
- Orden de 8 de Junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”. (BOJA nº 126 de 28-06-2012).
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Torres, F. J. (2013). *Segregación urbana y exclusión social en Sevilla: El paradigma Polígono Sur*. Madrid, España: Universidad de Sevilla: Fundación Focus Abengoa.





LAS PROGRAMACIONES INTERDISCIPLINARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADULTOS COMO PASARELA DE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO MENOR INFRACTOR

MORENO-TALLÓN, FRANCISCA¹, LÓPEZ ROCA, NURIA²

¹francisca.moreno@uib.es, España
Universitat de les Illes Balears. España.

²nurialopezroca70@gmail.com
Universitat de les Illes Balears, España

Resumen. Se presenta una alternativa funcional y constructiva para concretar el currículo de la Educación Secundaria para Adultos (ESPA) en las aulas de los centros de menores de Mallorca. Las secuencias didácticas están estructuradas a partir de programaciones interdisciplinares como apoyo y acceso a los aprendizajes funcionales y por competencias del alumnado. Así como, fomentando la cohesión y colaboración de todos los docentes implicados.

Partiendo de conceptos como: individualización, inclusión, trabajo por proyectos, trabajo cooperativo y el uso de las TIC, se apuesta por el comienzo de una experiencia educativa que genere respuestas capaces de potenciar procesos de aprendizaje productivos, y consecuentemente procesos de reinserción exitosos que faciliten la inclusión del alumnado menor infractor. Se conjuga la ley de responsabilidad del menor, LORPM 5/2000, con la actual ley educativa, LOMCE 8/2013, así las intervenciones en el aula cubren las necesidades del alumnado y se ajustan a los anteriores principios.

Con dicha práctica se tiene como objetivo potenciar procesos de evolución constructivos con éxito, formando alumnos competentes y preparados para gestionar la sociedad del mañana.

Palabras clave: Educación Secundaria para Adultos (ESPA), alumnado menor infractor, programaciones interdisciplinares e inclusión.





INTRODUCCIÓN

La experiencia que se presenta, muestra una reorganización del currículo de la Educación Secundaria para Adultos (ESPA), así como la concreción de una propuesta metodológica y didáctica alternativa, para un alumnado menor infractor que ha vivido en una situación de fracaso escolar y de exclusión social.

Para enmarcar el contexto de esta experiencia es necesario hacer referencia a la actual ley penal juvenil, Ley de responsabilidad del menor, LORPM 5/2000. Dicha ley, contempla la ejecución de las medidas de internamiento privativas de libertad. También, encomienda a los centros de menores la responsabilidad de posibilitar durante el plazo que dure la medida, una inserción social real y efectiva del menor infractor, es decir su inclusión en la sociedad.

Por otro lado, no se debe olvidar que los protagonistas, aunque son menores infractores, son por encima de todo un alumnado con unas competencias, capacidades y necesidades educativas que desde las unidades docentes de los centros de menores, se les tiene que dar una respuesta adecuada a sus características y necesidades.

Para poder dar respuesta a las necesidades del alumnado, se toman como pilares básicos: el fomento de la autonomía e iniciativa del alumnado, la responsabilidad, y su desarrollo moral.

De esta manera, el alumnado tendrá más probabilidades de éxito y se facilitará su inclusión una vez que finalice la medida judicial, ya que si adquiere recursos personales que le permitan ser más autónomo, si es consecuente con las decisiones que toma y si desarrolla valores prosociales; estará preparado para evolucionar de manera constructiva en la sociedad.

Por ello, conceptos como tareas integradas, trabajo colaborativo, colaboración profesional o intervención integral, se convierten en los ejes básicos de esta experiencia, así como las bases de la intervención que vamos a describir.

No se pretende que quede sólo como una iniciativa de apoyo a un alumnado que por sus características, por su historia personal y por haber entrado en el circuito de medidas judiciales, ha sido excluido de las aulas. Sino que la intención de este trabajo va más allá, ya que el alumnado menor infractor tiene el derecho y el deber de una formación educativa global lo más normalizada posible y de calidad.

Como derecho y como deber, es necesario crear una alternativa educativa que responda a sus características, necesidades e intereses, una respuesta que les haga sentirse competentes y que les permita creer de nuevo en la escuela como ese espacio que les aporta herramientas necesarias y nuevas experiencias positivas para ellos.



Pero toda esta práctica educativa no tendría sentido, si no somos capaces de compartirla y extrapolarla a otros ámbitos educativos, con el objetivo de poder compartir prácticas educativas y crear nuevos contextos educativos que respondan a la diversidad de las aulas.

OBJETIVOS Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El principal objetivo de dicha experiencia es: promover desde un abordaje individual la educación integral del menor infractor (que además es alumno/a), proporcionándole las herramientas necesarias que le ayuden a desarrollar su competencia social, académica y emocional en la vida cotidiana, posibilitando una adecuada y exitosa inserción/inclusión social.

Concretando dicho objetivo en el programa de enseñanza reglada se traduce en: diseñar intervenciones globales e integrales que promuevan aprendizajes funcionales a partir de las programaciones interdisciplinarias.

Los instrumentos que se utilizaron para recoger la información fueron: producciones escolares realizadas por el alumnado a partir del material elaborado por los docentes, diarios de sesiones del profesorado y la autoevaluación del alumnado.

CONTEXTO Y FASES DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se enmarca en 4 aulas de 3 centros de menores diferentes de Mallorca, donde se desarrolla el currículo de la ESPA en una modalidad de evaluación continua. La media de alumnado que convive en estas aulas oscila entre 8 y 10 por aula, y el profesorado que imparte docencia en dichos centros pertenece al cuerpo de educación secundaria y a las diferentes especialidades del currículo (ESPA).

Punto de partida:

Durante el curso escolar 2015/16 el equipo docente valoró que las alternativas tradicionales habían dejado de dar respuesta al alumnado de sus aulas, ya que la mayoría había salido del sistema educativo de manera abrupta y precoz.

A partir de sus experiencias docentes en de los últimos cursos escolares y de un proceso de valoración y detección de necesidades de cada menor infractor que llegaba a los centros, se marcaron los aspectos necesarios que produjeron un cambio, en relación a las prácticas educativas, y sobre todo en el proceso de diseño y estructuración del currículo prescriptivo.

La llegada de alumnos cada vez más desmotivados por la tarea escolar, la necesidad de optimizar todas las intervenciones educativas, y el hecho de que la heterogeneidad cada día se hacía más visible y evidente, hizo necesario que se replanteara el proceso





Liderando investigación y prácticas inclusivas

de diseño, la coordinación entre los profesionales implicados y el tipo de intervención global educativa que se pretendía desarrollar.

Gardner (1995) y su teoría de las inteligencias múltiples, el trabajo cooperativo Pujolás (2001), el constructivismo cuya base defiende la necesidad de trabajar la transformación que ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes (Grennon y Brooks, 1999) o la base pedagógica del aprendizaje significativo se convirtieron en los pilares más importante a la hora de diseñar las programaciones interdisciplinares didácticas.

También se consideró como base la filosofía del aprendizaje por proyectos que persigue como objetivo aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, y Luna-Cortés, 2010) y en la interdisciplinariedad de los contenidos.

Se decidió cambiar la estructuración del currículo con el objetivo de diseñar procesos de éxito que pasaran por la reconversión del menor infractor en nuevamente un alumno. Así, se conseguiría que éstos promocionaran de curso y obtuvieran el graduado escolar en secundaria.

La idea base fue diseñar una programación interdisciplinar que aglutinara todos los objetivos y contenidos de las 6 materias que forman parte del currículo de la ESPA (Lenguas castellana, catalana e inglesa; Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales); y que contemplara los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que marca la normativa vigente.

La necesidad de la formación docente:

Para llevar a cabo el proceso de innovación, los docentes decidieron tener en cuenta sus fortalezas y sus limitaciones a la hora de realizar sus prácticas educativas, llegando a la conclusión que necesitaban formarse.

De esta manera, durante el curso escolar 2016/2017 iniciaron una formación a través del centro de profesores sobre el trabajo por proyectos. Realizaron visitas a otros centros que trabajaban con esta metodología, y realizaron encuentros con expertos en a temática.

Finalmente, después de 9 meses de intensa formación comenzaron a aplicarlo en sus aulas, manteniendo la formación y ampliándola a aspectos como evaluación competencial y la introducción del trabajo de las emociones en nuestras aulas durante este curso escolar 2017/20118.



Hacia las programaciones interdisciplinarias:

Como ya se ha avanzado, se convierte como eje básico de la experiencia, además del QUÉ enseñar, el CÓMO. Se consideró que sólo puede tener sentido y puede ser garantía de éxito un CÓMO resultado de un análisis de intereses, motivaciones, bagaje sociocultural, estilos de aprendizaje, actitudes, aptitudes y necesidades funcionales de todo el alumnado.

Siempre desde una perspectiva positiva, es decir, desde la detección de fortalezas, capacidades y potencial como la clave para diseñar rutas de éxito para todo el alumnado.

En función de todo lo presentado hasta ahora, se hizo obvia la decisión de elaborar una programación global, integral y abierta con una temporalidad flexible, teniendo en cuenta el desarrollo de las diferentes unidades y/o propuestas didácticas.

Se pretendía que dicha programación diera respuesta no sólo a las necesidades educativas del alumnado, sino también a sus intereses, inquietudes y necesidades de formación y de funcionalidad, es decir, que ellos mismos le dieran su propio sentido a la actividad del aula, ya que al fin y al cabo era de carácter obligatorio.

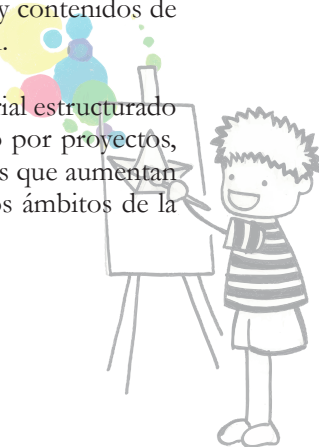
Este nuevo diseño no entendía de materias o asignaturas sino de intereses, funcionalización de aprendizajes y sobre todo de procesos de éxito. Así, se remarcó la necesidad de promover como modelo de unidad didáctica, la tarea integrada interdisciplinar.

Las tareas integradas suponen cambios en la organización escolar y curricular tradicional: superación de las “barreras” entre materias y áreas de conocimiento, trabajo colaborativo del profesorado, participación de la familia, vinculación con el entorno, horario escolar y recursos puestos al servicio del alumnado.

De alguna manera, para el equipo de profesionales supuso poner nombre y estructura a “aquello” que hacía cursos intuían que era la clave del éxito del alumnado menor infractor de sus aulas.

Se realizó un estudio de todas las materias de cada curso, y se diseñó una única programación en forma de canva que agrupaba los objetivos mínimos y contenidos de todas las materias de cada uno de los cursos cuatrimestrales de la ESPA.

A partir de esta propuesta curricular, se preparó un único material estructurado por diferentes tareas y actividades. Diseñado desde la línea del trabajo por proyectos, utilizando las TIC, ofreciendo propuestas didácticas reales y funcionales que aumentan el interés del alumnado y la generalización de los aprendizajes en otros ámbitos de la vida.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Elaborando entre todos los docentes un recurso digitalizado que sería la “guía del alumno”. La estructura de dicho material digital se inicia a partir de un happening y una resolución de un problema al que los alumnos deben ir dando respuesta durante un cuatrimestre y trabajando todas las materias de manera interconectadas.

“La guía del alumno” contiene un amplio abanico de propuestas didácticas, desde un ejercicio simple al desarrollo de una webquest; desde actividades de carácter más global a aquellas más específicas.

Destacar que todas estas actividades están unidas mediante un mismo hilo conductor: el desarrollo de una historia que origina un producto final.

El recurso elaborado posibilita el trabajo en distintos formatos (visual, digital, impreso,...), y en diferentes tipos de agrupamientos (individual, grupo cooperativo o grupo aula), promoviendo así el trabajo de diferentes competencias en diferentes situaciones.

Destacar que en los anexos de la “guía del alumno” se encuentran recursos como: videos, prezzis y textos complementarios que refuerzan y amplían los aprendizajes y competencias del alumnado.

Finalmente, a medida que el alumno va avanzando en los aprendizajes que se proponen en la guía, el maestro va realizando ajustes y evaluando el proceso, para garantizar no tan solo un éxito académico en el ESPA sino un aprendizaje significativo y competencial del alumnado.

EL APORTE DE LAS PROGRAMACIONES INTERDISCIPLINARES

La realización de dichas programaciones interdisciplinares y la puesta en práctica del material elaborado, ha reducido los obstáculos de la realidad escolar que viven los protagonistas de esta experiencia gracias a la metodología interdisciplinar enriquecida de proyectos, TICS y trabajo cooperativo.

Poco a poco la situación de exclusión social se va transformando debido al uso de una metodología activa, basada en el protagonismo activo del alumnado, desde sus experiencias, motivación y curiosidad y siempre desde la colaboración interactiva.

Al mismo tiempo, se añaden las TICs como herramienta usual de trabajo que activa el interés y la autonomía, siendo además competencias muy necesarias en los alumnos del siglo XXI.

En definitiva la “guía del alumno”, ha ocasionado un trabajo integral de todo el currículo que fomenta la autonomía, la responsabilidad, la iniciativa y la autogestión del alumno.



Las programaciones interdisciplinares en la educación secundaria para adultos como pasarela de la inclusión ...

El alumnado se siente motivado hacia el aprendizaje y así lo manifiestan: *“Me gusta aprender así, además creo que aprendo más”* (Alumno 1), por otro lado consideran que sus necesidades están cubiertas ya que ya no pasan por momentos de estrés, en palabras del Alumno 2: *“No es aburrido, ahora no me estreso, no me agobio...”*.

Añadir también que el alumnado se siente apoyado por el profesorado que mantiene altas expectativas de éxito hacia el material elaborado y su alumnado, así lo expresa el Alumno 3: *“trabajando así me siento muy bien acompañado y apoyado”*.

Para implementar la experiencia, se necesitó de un trabajo cohesionado de todos los profesores del equipo docente de las aulas de los centros. Se unificaron metas de trabajo, criterios de intervención y compromisos a adquirir por parte de todos.

Como sea avanzado y mostrado con las evidencias los primeros resultados han sido muy positivos y las valoraciones de los alumnos respecto a esta nueva metodología han sido altamente calificada.

Finalmente los docentes realizan una práctica educativa que cubre las necesidades de sus alumnado y ello hace que su satisfacción profesional sea mayor, gracias también, a la formación docente recibida y al trabajar en equipo con otros profesionales, tal y como manifiesta la profesora de Ciencias Sociales: *“Hemos realizado un gran trabajo en equipo, gracias a mis compañeros he podido realizar el material diario para mis clases”*.

CONCLUSIONES

La experiencia de los últimos cursos escolares y el fracaso escolar del alumnado menor infractor, hizo plantearse la manera de enseñar y aprender en el día a día de las aulas de los centros de menores de Mallorca.

Si se deseaba abogar por una intervención integral y por un desarrollo global constructivo de la persona se necesitaba trabajar desde la colaboración, desde la funcionalidad, desde la unificación de criterios y desde las posibilidades y competencias del alumnado protagonista, una perspectiva positiva que facilitara crear puentes en el proceso hacia la inclusión.

Todo ello, conllevó a la necesidad de realizar nuevas maneras de enseñar y aprender y nuevos diseños curriculares que aglutinaran de una manera interdisciplinar los contenidos del ESPA enriqueciéndolos de metodologías activas como las TIC, trabajo cooperativo y por proyectos.

A partir de un equipo docente curioso, inquieto e implicado en la mejora de de los procesos de aprendizaje de su alumnado, se fue configurando el diseño de la programación interdisciplinar del ESPA en los centros de menor es de Mallorca como un nuevo camino para facilitar la inclusión social de su alumnado.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Debido a la formación recibida y el cambio de perspectiva educativa, el equipo docente fue tejiendo una red interdisciplinar en sus aulas, teniendo como soporte las necesidades e inquietudes del alumnado, es decir, no la fragmentación de contenidos por materias, pero sin olvidar en ningún momento el referente curricular normativo vigente.

Así, la voz del alumnado se tomó como herramienta de gran valor para transformar y mejorar el día a día de las aulas (Susinos y Ceballos, 2012).

Tal y como se ha expuesto los primeros resultados han sido muy satisfactorios y las primeras evidencias recogidas animan a continuar en esta línea, reajustando y mejorando todos aquellos aspectos o necesidades que vayan surgiendo o se vayan detectando.

Éste es el camino, ésta es la manera ahora sólo falta tiempo para poder seguir demostrándolo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gardner H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Grennon Brooks, J., y Brooks, M. G. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD

LEY ORGÁNICA 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (1422 Jueves 13 enero 2000 BOE núm. 11)

LEY ORGÁNICA, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (17158 Jueves 4 mayo 2006 BOE núm. 106)

Pujolás, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE num. 293 Viernes 8 diciembre 2006 43053)

REAL DECRETO 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (BOE núm. 209 Lunes 30 agosto 2004 30127)

REAL DECRETO 73/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares (BOIB Num. 92 EXT. 02-07-2008)



Las programaciones interdisciplinarias en la educación secundaria para adultos como pasarela de la inclusión ...

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia □ aprendizaje basado en proyectos□. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.

Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista Educación*, 35(9), 24-44.



MEJORA Y CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ANDALUCÍA. ESTUDIO DE UN CASO.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, FRANCISCO JAVIER ¹, PALOMARES RUIZ, ASCENSIÓN ²,
Dueñas Fuentes, José Raúl ³

Universidad de Castilla La Mancha, España

¹ Francisco.Dominguez@uclm.es, ² Ascension.Palomares@uclm.es,

³ jose.raul.duenas@hotmail.com

Resumen. En nuestras instituciones educativas la práctica docente está caracterizada por un individualismo y una balcanización absurdos que deja de lado el aprendizaje cooperativo, dialógico o en grupo. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de los centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este artículo muestra una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante la participación de la comunidad educativa y la puesta en práctica de las Actuaciones Educativas de Éxito que defiende el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos/as del CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén). Parte de la premisa de que la Comunidad Educativa posee recursos, instituciones, agentes... que es preciso identificar, valorar e involucrar en el proyecto educativo de los centros y únicamente esta unión puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. En este estudio que utiliza la metodología comunicativa crítica se verá como el centro educativo objeto de estudio asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación, mejorando con ello los índices de absentismo, resultados académicos, convivencia e inclusión educativa.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, grupos interactivos, aprendizaje dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito.





INTRODUCCIÓN

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje pretende cambiar la práctica educativa en los centros para así dar respuesta de forma igualitaria a las nuevas necesidades que se han dado en nuestra población, tras la transformación de una sociedad industrial a una sociedad de la información, junto a muchos más cambios que se están produciendo en la humanidad actualmente.

“En las Comunidades de Aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad” (Elboj, Puigdemívol & Valls, 2002:61).

Será el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) el que impulse este proyecto, que lo define de la siguiente manera:

“Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (CREA, 2006).

El desafío de las Comunidades de Aprendizaje consiste entonces, en conseguir dicha escuela inclusiva, aprovechando los recursos que ofrece la propia comunidad, que colaboran con la escuela, todo ello basándose en el aprendizaje dialógico propio de una Comunidad de Aprendizaje.

“Las actuales sociedades multiculturales quedan expuestas a una encrucijada: reconstruyen nuevas formas de vivir juntos (Touraine) en base al diálogo y consenso entre una creciente pluralidad de voces o sufren las consecuencias del conflicto entre diferentes fundamentalismos. La salida a la encrucijada viene de la mano del diálogo y, donde éste se acaba, de su contrario: la violencia” (Flecha, 2004:4).

El análisis del CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén), que es Comunidad de Aprendizaje oficialmente desde el curso 2012/13, nos ayudará a ver los resultados objetivos que producen las Actuaciones Educativas de Éxito que defiende Comunidades de Aprendizaje y el grado de satisfacción que existe entre alumnado, profesorado y voluntariado del centro. Hemos seleccionado este centro por las características peculiares que le rodean, ya que está en una barriada marginal y el 80% del alumnado es de etnia gitana.



OBJETIVOS

El presente trabajo pretendía conocer y analizar la realidad educativa de las Comunidades de Aprendizaje que abogan por una educación más participativa, abierta, integrada y global capaz de proporcionar a todo el alumnado altas expectativas de éxito desde una perspectiva humanista como alternativa a la escuela tradicional. Las Comunidades de Aprendizaje son centros inclusivos comprometidos en desarrollar y potenciar prácticas y principios pedagógicos que combatan el fracaso escolar y la marginación social donde toda la comunidad educativa está comprometida con el proyecto. Por ello, desde esta investigación se marcó el objetivo de conocer la fundamentación teórica y práctica de las Comunidades de Aprendizaje, estableciendo como centro educativo de referencia el CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén). Para ello tratamos de:

- Analizar el CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén) como Comunidad de Aprendizaje.
- Concretar la viabilidad y los resultados que está dando Comunidades de Aprendizaje y que están transformando la realidad educativa andaluza, centrándonos en aspectos como: Mejora de los resultados académicos, cambios en la convivencia escolar del centro, reducción de la tasa de absentismo y abandono escolar en el centro y Comunidad de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Método y participantes

La metodología utilizada en el presente estudio responde al enfoque comunicativo crítico (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Dicha metodología no solamente busca la descripción y/o interpretación de la realidad, sino que pretende ayudar a transformar esa realidad. La metodología comunicativa crítica está basada en el diálogo igualitario entre la comunidad científica y las personas cuya realidad sea objeto de investigación, de manera que la propia investigación es el resultado de una pluralidad de voces (Touraine, Wieviorka y Flecha, 2004). Por todo ello, la investigación se enriquece gracias a las interpretaciones y experiencias de los “protagonistas” de la investigación. Los métodos y técnicas de recogida de datos que se han empleado, así como los participantes del estudio han sido las que se muestran en la [Tabla 1](#).





TÉCNICA	CÓDIGO	PARTICIPANTE/S
Observación participante de orientación comunicativa	OBS_	Comunidad de Aprendizaje del CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén)
Entrevistas en profundidad de orientación comunicativa	EPMV	Madre voluntaria
	EPMA	Voluntaria maestra en activo
	EPD	Director
	EPM4	Maestra 4º Educación Primaria
Grupos de discusión comunicativos	GDPV	Tutora 2º EP, madre voluntaria, maestra de pedagogía terapéutica y Jefa de Estudios.
	GDA	5 alumnos y alumnas de 6º EP
Relato comunicativo de vida cotidiana	RCVC	Jefa de Estudios
Análisis documental	Doc_	Documentación del centro educativo

Tabla 1. Resumen de las técnicas, códigos y participantes del estudio. Fuente:
Elaboración propia.

EVIDENCIAS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Comunidad de Aprendizaje del CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén) es un proyecto de transformación que está focalizado en el éxito escolar y que

favorece el éxito escolar, mediante la aplicación de modelos organizativos de aprendizaje dialógico que potencian las interacciones y el diálogo igualitario entre toda la comunidad (profesorado, alumnado, familias, asociaciones y voluntariado) y que han mejorado aspectos como:

Absentismo escolar: La reducción del abandono es una preocupación compartida en España por todas las administraciones con responsabilidad en esta materia, debido a la alta tasa que presenta el país.

La mayoría de nuestros alumnos/as son de etnia gitana, de nivel socioeconómico y cultural bajo. Los principales problemas del centro eran el bajo rendimiento escolar (la mayoría no continuaban sus estudios de la ESO, sobre todo las niñas), gran absentismo, escasa participación de las familias y diversos conflictos de convivencia. RCVC

La clave está en que el alumnado encuentre un sentido a la escuela y venga motivado cada jornada lectiva, y eso en Comunidades de Aprendizaje se consigue gracias a las Actuaciones Educativas de Éxito que se realizan y a la participación de la comunidad en el centro educativo.

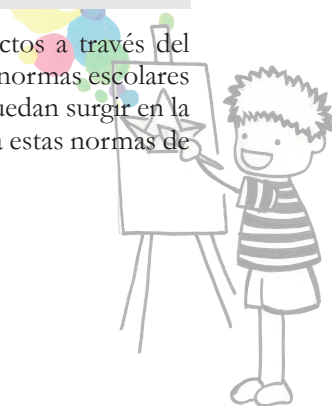
También es verdad que si un centro te parece agradable, te sientes seguro en él y te gusta la manera de trabajar, no te costará ir cada día a ese centro. Hay que venir con alegría cada día a trabajar, y este equipo docente lo facilita, cosa que echan de menos cuando van al instituto. Aquí están “entre algodones” y siempre pendientes de ellos y dándole mucho cariño por parte de todos, cuando llegan allí es otro mundo bien diferente. GDPV, V2

Los resultados de la investigación apuntan que Comunidades de Aprendizaje reduce el absentismo escolar de manera significativa, gracias a la plena participación de la comunidad educativa tanto en la gestión del currículo como en el funcionamiento y la toma de decisiones del centro.

Convivencia escolar: Uno de los grandes factores que apuestan por la efectividad del proyecto es que lo dialógico provoca la mejora de la convivencia en la escuela y fuera de ella. El diálogo es el camino para lograr esa convivencia.

Ha cambiado mucho la forma de actuar y, aunque es algo inevitable el tener algunos episodios esporádicos de conflicto, están viendo que la única y mejor manera de resolverlos es a través del diálogo. EPD,36.

El modelo dialógico apuesta por la resolución de los conflictos a través del diálogo e implica a toda la comunidad en la creación e implantación de normas escolares que ayuden al alumnado a enfrentarse a las distintas dificultades que puedan surgir en la escuela, siendo el principio de validez y no el de autoridad el que defina estas normas de convivencia consensuadas (Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Además, hemos puesto en marcha en el centro algunas actuaciones como el Club de los Valientes o la mediación escolar en los recreos, ya que es el momento y lugar donde más “roces” y conflictividad existe. Las normas deben ser pocas para ir las cumpliendo poco a poco y consensuadas por la comunidad. EPD, 37.

Podemos extraer de nuestra investigación que con Comunidades de Aprendizaje la convivencia escolar mejora y se previenen y reducen los conflictos, todo ello gracias a que el alumnado, familiares y profesorado tienen la oportunidad de opinar y participar conjuntamente en la gestión de los centros, la creación de normas y resolución de conflictos, mejorando cualitativamente la convivencia tanto en el centro educativo como en toda la comunidad.

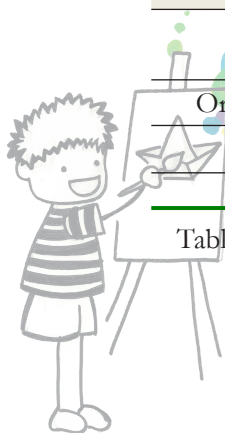
Rendimiento escolar: Sobre los efectos en el rendimiento académico del alumnado asociados a la organización inclusiva del aula (INCLUD-ED, 2011:48-49) podemos señalar que cuando utilizamos el aprendizaje dialógico a través de un agrupamiento heterogéneo de grupos interactivos el rendimiento académico mejora, tanto en el alumnado que obtiene buenos resultados, como en el que tiene un menor nivel de aprendizaje, ya que éste último se beneficia del ritmo de trabajo de los grupos más avanzados.

En la tabla 2 pueden verse los resultados positivos que se han alcanzado en el CEIP Santa Teresa Doctora, obteniéndose una puntuación durante el curso 2015/16 superior a los centros de la zona y de la media andaluza. Lo que lleva a confirmar lo expuesto anteriormente: La composición cultural del alumnado no es lo que influye en los resultados académicos, sino que lo que influye es la aplicación o no de Actuaciones Educativas de Éxito.

Competencia en Comunicación Lingüística					
Categorías (Máxima puntuación: 6 puntos)	Curso académico				
	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
Comprensión lectora	3.0	4.2	5.0	5.6	5.8
Expresión escrita	2.0	2.4	4.9	3.2	4.8
Competencia Matemática					
Categorías	Curso académico				
	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
Organizar, comprender problemas	4.0	3.7	5.7	5.8	5.9
Expresión matemática	2.0	4.3	5.6	5.8	5.5
Plantear y resolver problemas	2.0	4.1	5.5	5.7	5.7

Tabla 2. Resultados Prueba Escala desde el curso 2011/12 hasta el curso 2015/16.

Fuente: Resultados Pruebas de Diagnóstico. AGAEVE.



Inclusión educativa: El centro educativo objeto de estudio es inclusivo por defender la equidad y calidad educativa para todo el alumnado si hacer excepciones o distinciones. Además, lucha contra la exclusión y separación del alumnado. El modelo de inclusión consiste en crear agrupaciones heterogéneas, de alumnado diverso, y en la reorganización de los recursos para apoyar al alumnado dentro de esos grupos (INCLUD-ED Consortium, 2015).

Ahora con respecto al grupo que tuve anteriormente estoy cambiando en aspectos para mejorar en el tema de la inclusión. Tuve algunos niños absentistas y de NEAE que tenían casi dos años de desfase con respecto al grupo y cuando empezábamos con grupos interactivos ellos no se adaptaban y tenía que darle fichas adaptadas a su nivel. Aunque venían los maestros de refuerzo y le daban éste dentro de la clase, al final el resto del alumnado sabían que eran diferentes al resto de la clase porque venía un maestro a darles clase a ellos solos y su tutora estaba con el resto del grupo haciendo otras cosas. Ahora todo es diferente. El maestro de refuerzo no está pegado la hora entera a un alumno o alumna con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o con dificultades de aprendizaje, sino que va pasando por todos los grupos interactivos y el apoyo se hace al grupo y, en situaciones puntuales, es cuando se dirige al alumno o alumna que requiera un apoyo puntual dentro de la clase. Ahora ya no se ve a estos niños como un ente aparte. Ahora se da la verdadera inclusión. EPM4,30-33

Las aulas se organizan para que en las Actuaciones Educativas de Éxito que se llevan a cabo, especialmente en los grupos interactivos, se lleven a cabo interacciones de ayuda. El alumnado que termina antes las tareas ayuda a este tipo de alumnado y se dan cuenta de que recuerdan y consolidan mejor los aprendizajes, lo que repercute en un beneficio propio y en la promoción de valores solidarios en el aula, olvidando los competitivos.

A veces tú piensas algunas cosas de una persona o compañero y no es así, porque las apariencias engañan. Aprendemos a aceptar a todos los compañeros de la clase, relacionándonos con compañeros que de otra manera no me relacionaría nunca con algunos de ellos. GDA, J.

El apoyo de los compañeros y compañeras en los grupos interactivos se presenta como un beneficio no solamente para el alumnado con dificultades, sino que favorece a todos, lo que hace de las Comunidades de Aprendizaje, centros que permiten aprovechar mucho más un capital humano que está presente en ellos - el propio alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad - en beneficio de una escuela más inclusiva (Molina, 2015: 389).

CONCLUSIONES

En cuanto al *absentismo escolar*, los resultados de la investigación apuntan que Comunidades de Aprendizaje reduce el absentismo escolar de manera significativa, gracias a la plena participación de la comunidad educativa tanto en la gestión del





Liderando investigación y prácticas inclusivas

currículo como en el funcionamiento y la toma de decisiones del centro. A raíz de la investigación hemos podido concluir que: a) Existe relación entre alumnado absentista y rendimiento/aprendizajes del resto de compañeros/as de un mismo grupo-aula. Solución: Aceleración del aprendizaje y pedagogía de máximos. b) Se produce una reducción del absentismo y aumento de la matriculación gracias a un clima de disciplina, actitud y formación del profesorado e implicación de padres en el centro educativo. c) Las causas principales del absentismo en nuestro centro eran la falta de apego de las familias al centro, visión negativa de la escuela y falta de relación escuela y familia.

Si nos centramos en los resultados de la investigación con respecto a la *convivencia escolar* muestran que: Comunidades de Aprendizaje mejora la convivencia escolar dado que desarrolla un modelo dialógico de resolución de conflictos donde participa toda la comunidad educativa en el consenso de la norma, junto con su papel en grupos interactivos, tertulias dialógicas, comisiones mixtas... Algunos de los aspectos a destacar son: a) El modelo disciplinar de resolución de conflictos no elimina todos los problemas de convivencia en el centro educativo. b) El modelo experto de resolución de conflictos (mediador) no elimina todos los problemas de convivencia en el centro educativo. c) El modelo comunitario o dialógico de resolución de conflictos ayuda a prevenir conflictos y resolver problemas de convivencia en el centro educativo. d) Hay que consensuar la norma entre todos y centrarnos en una, no en una interminable lista de normas impuestas por la autoridad. e) Las actuaciones educativas que promueven la convivencia en el centro son la formación de familiares, los grupos interactivos, creación de comisiones mixtas de trabajo, las asambleas del grupo-clase y el consenso de la norma.

Los resultados de la investigación referentes a los *resultados académicos*, muestran que: Comunidades de Aprendizaje mejora los resultados académicos del alumnado en pruebas internas y externas, en gran parte gracias a la organización del aula en grupos interactivos y por la realización de las tertulias dialógicas literarias de manera sistemática en el aula. Será importante destacar que: a) Los efectos asociados a la organización inclusiva del aula a través de los grupos interactivos mejora el aprendizaje en el centro educativo. b) La realización de tertulias literarias dialógicas en el centro educativo no solamente constituyen una oportunidad de acercarse a la literatura clásica. Al fomentar el diálogo e intercambio de interpretaciones derivadas de la lectura de la obra, se construye conocimiento compartido a partir del texto leído, se refuerza una lectura crítica y la comprensión lectora, mejoran habilidades cognitivas en relación con la lectura.

En cuanto a la *inclusión educativa*, podemos concluir diciendo que los resultados de la investigación muestran que los centros Comunidades de Aprendizaje son verdaderos centros inclusivos gracias a la participación democrática de la comunidad, las agrupaciones del alumnado, el trabajo colaborativo del profesorado y a la realización de apoyos y refuerzos dentro del aula. Señalamos que: a) Las actividades que fomentan la inclusión del alumnado en el centro son principalmente los grupos interactivos y una nueva agrupación del alumnado en las aulas del centro. b) El trabajo colaborativo entre el equipo docente y la participación de voluntariado y familiares ayuda a la inclusión



educativa en el centro. c) Los apoyos y refuerzos al alumnado se realizan dentro del aula para una verdadera inclusión educativa en el centro.

Para terminar las conclusiones, podemos terminar diciendo que en el CEIP Santa Teresa Doctora de Linares (Jaén) se han reducido las tasas de abandono escolar y/o absentismo, ha mejorado la convivencia a nivel de centro y de aula, los resultados académicos y existe una verdadera inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Flecha, R. (2004). Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social. Barcelona: Hipatia Editorial.

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M. y Flecha R. (2006). Metodología comunicativa crítica. Ed. El Roure. Barcelona.

Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (Coords.). (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

INCLUD-ED (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

INCLUD-ED Consortium (2015). Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. Netherland: Springer International Publishing.

Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.

Touraine, A., Wieviorka, M., Flecha, R. (2004). Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social. Barcelona: Hipatia Editorial.



PARTICIPACIÓN, SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN PARA DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL

FABREGAT PITARCH, ANTONIO¹, GALLARDO FERNÁNDEZ, ISABEL MARÍA²

¹Escuelas de Artesanos - Valencia, España
antoniofabregat@escuelasdeartesanos.com, España

²Universitat de València
Isabel.Gallardo@uv.es, España

Resumen. Esta experiencia docente trata de involucrar desde el inicio de curso a todo el alumnado del grupo-clase, ya que van a ser ellos los actores de su proceso de aprendizaje. Pretendemos analizar el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior de Gestión de Ventas y Espacios Comerciales en la asignatura Investigación Comercial potenciando prácticas de aula que fomenten participación, solidaridad y cooperación entre el alumnado.

En nuestra práctica docente optamos por una formación integral que capacite al alumnado profesionalmente facilitando así la adquisición de las competencias personales de saber trabajar en equipo. Asumimos que las instituciones educativas tienen que acercar al *alumnado en formación* al mundo empresarial y dotarles de una cultura emprendedora.

Nuestra aportación se concreta en una propuesta basada en el desarrollo competencial del alumnado lo que supone un elemento clave en la implementación del Currículum en Formación Profesional. Para el desarrollo de esta propuesta optamos por plantear una metodología de corte sociocultural, activa, participativa y dialógica que nos permita conseguir los objetivos formulados. Esta metodología que tiene como eje el cruce de culturas que se da en el aula y los intereses del alumnado, facilita la comunicación, la participación de todos los grupos y fortalece la responsabilidad. El alumnado se siente así motivado y aumenta la confianza entre ellos.

Palabras clave: Participación, educación inclusiva, multiculturalidad, Formación Profesional





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Desde los Organismos Internacionales, los aportes científicos de profesionales de distintas disciplinas, el compromiso de los gobiernos de diferentes países y el trabajo de muchos docentes, se observa cómo la filosofía de la inclusión constituye un movimiento imparable que ya está presente en muchos de los centros educativos. Asimismo, la educación debe formar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover la paz.

Desde la perspectiva sociológica, existen razones sociales y morales que fundamentan a la Educación Inclusiva desde el marco del derecho humano, la escuela implica educación de calidad y contribuye al buen sentido social. Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas permiten al estudiante situarse en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad.

Para Arnáiz (2005) “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (p. 43). Se construye así la capacidad que debe tener la escuela inclusiva de aceptar a todos los alumnos que deseen participar en ella y de este modo, reducir la exclusión de los mismos.

Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. Delors (1996) considera que las escuelas inclusivas han de ofrecer al mismo tiempo, un sólido compromiso para que todos los alumnos aprendan a conocer y aprendan a hacer en las mejores condiciones. Y es desde este planteamiento desde el que presentamos esta experiencia de aula en Formación profesional.

Según Booth y Ainscow (2000), el desarrollo de la Educación Inclusiva debe dirigirse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros. La escuela debe ser un instrumento de inclusión social que permita la participación de todos en la comunidad/barrio/sociedad. La participación es un factor enriquecedor en el proceso de enseñanza aprendizaje y, a su vez, un factor positivo en el desarrollo humano de las personas.

OBJETIVOS

Analizar y reflexionar sobre nuestra práctica docente con la visión de ser agentes de desarrollo curricular.



Participación, solidaridad y cooperación para desarrollar prácticas inclusivas en formación profesional

Analizar el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior de Gestión de Ventas y Espacios Comerciales potenciando prácticas educativas que fomenten la participación, solidaridad y cooperación entre los alumnos.

Promover el dinamismo y la interacción en el aula.

Desarrollar estrategias de intervención que detecten y atiendan las necesidades y características personales de cada del alumnado.

Capacitar al alumnado para que reconozca sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales, para participar como ciudadano democrático.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Este trabajo se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2016-2017. En concreto en el Ciclo Formativo de Grado Superior “Gestión de Ventas y Espacios Comerciales” en la asignatura Investigación Comercial.

En nuestra práctica docente asumimos que para formar profesionales en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales el alumnado no solo ha de adquirir las competencias básicas establecidas conforme al Real Decreto del Título (R. D. 1573/2011) sino que al gestionar las operaciones comerciales de compraventa, obtener y procesar la información necesaria para la definición de estrategias y actuaciones comerciales, se generen entornos en el desarrollo de su trabajo donde se potencie la comunicación con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y además respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo. Es decir, se trata de sentar las bases de una cultura organizacional donde prevalezca la igualdad, respeto, diálogo y solidaridad para construir la confianza.

A continuación, detallamos la secuencia didáctica seguida en el desarrollo de la experiencia: Análisis del currículum y desarrollo curricular; Construcción de índice temático: Asignatura Investigación Comercial; Texto dirigido: Metodologías de la Investigación en las Ciencias Sociales; Elección e investigación de unidades temáticas; Presentación-exposición unidad didáctica; Elaboración mapa conceptual unidad temática; Construcción cuestionario Test-Tema; Integración de contenidos y actividades: MEGA-IVC (Aplicación web de almacenamiento en la nube) y cronograma: planificación de tareas.

1 Análisis del currículum y desarrollo curricular

Como profesionales de la educación asumimos que el desarrollo curricular requiere una re-formulación y re-construcción contextualizada de las prácticas de





enseñanza en el aula. Se trata de que el propio docente en lugar de implementar el currículo impuesto o adaptar los currículos creados, desarrolle un modelo que gestione la acción formativa incrementando el conocimiento del alumnado desde las nuevas exigencias del puesto de trabajo.

En primer lugar realizamos un análisis detallado del RD 1573/2011 de 4 de noviembre (BOE 13/12/11) y seguidamente el análisis del Proyecto de Orden /2015 de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales. Después de analizar los objetivos generales, los contenidos de los módulos profesionales y los objetivos de cada uno de los módulos expresados en términos de resultados de aprendizaje y sus criterios de evaluación y acogiéndonos al artículo 8 del Proyecto de Orden 2015 de la Consellería de Educación, Cultura y deporte en el que hace referencia a que los centros educativos dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica y de organización para el desarrollo de las enseñanzas y su adaptación a las características concretas del entorno socioeconómico, cultural y profesional, decidimos diseñar y desarrollar actividades desde la asignatura de Investigación Comercial que favorezcan la igualdad de oportunidades y potenciar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y en la organización del trabajo y de la vida personal.

2 Construcción de índice temático: asignatura Investigación Comercial

Se constituyen grupos de trabajo en equipo, facilitándoles el profesor el RD 1573/2011 de 4 de noviembre (BOE 13/12/11) y Proyecto de Orden /2015 de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el Currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales. El alumnado conoce el perfil profesional del título, las competencias profesionales y sociales, los resultados de aprendizaje y los contenidos básicos de la asignatura Investigación Comercial.

Cada grupo sugiere un índice de temas que posteriormente, se debate en gran grupo coordinado por el profesor. Así decidimos trabajar en el aula los siguientes contenidos: Análisis de las variables del mercado en el entorno de la empresa; Estudio del comportamiento del consumidor y segmentación de los mercados, Configuración de un sistema de información de marketing; Elaboración del plan de la investigación comercial; Organización de la información secundaria disponible; Obtención de información primaria. Técnicas cualitativas; Obtención de información primaria. Técnicas cuantitativas; Determinación de las características y tamaño de la muestra de una población; Tratamiento estadístico de los datos en el desarrollo de una investigación comercial; Técnicas de análisis estadístico de datos cuantitativos; Gestión de bases de datos relacionales.



3 Texto dirigido: Metodologías de la investigación en las ciencias sociales.

El profesor facilita el artículo: Metodologías de la investigación en las Ciencias Sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas (Lafuente Ibañez, C & Marín Egoscozabal, A, 2008). Los alumnos deben realizar una lectura individual y elaborar un documento-ficha-reflexión de lectura con los siguientes datos: Título artículo, autor, fuente, alumno, temas relacionados, palabras clave, resumen: ¿Cuál es el propósito del autor/a? ¿Qué pretensiones tiene? ¿Qué busca? ¿Qué argumentos expone el artículo? Formula preguntas/cuestiones y conclusiones.

En gran grupo se analiza e identifican los aspectos más importantes, sintetizando en la pizarra las siguientes conclusiones:

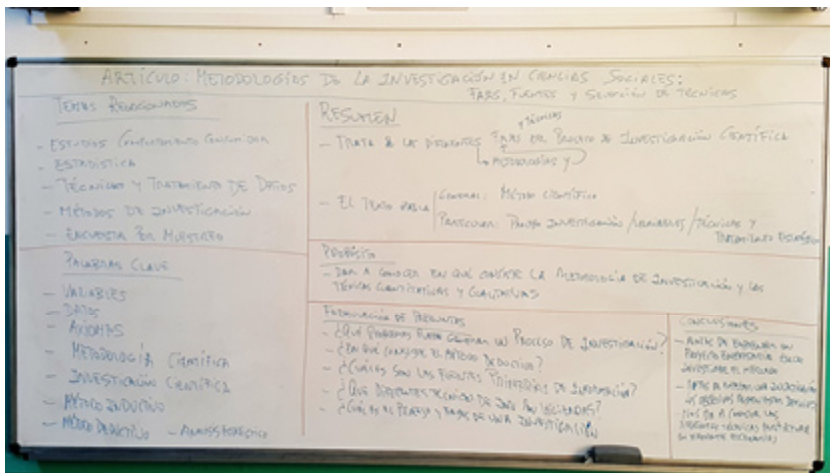


Figura 1. Análisis y síntesis grupal lectura artículo

4 Elección e investigación de unidades temáticas

Cada alumno ha de elegir dos unidades temáticas para investigar en función de sus propios intereses y el profesor adjudica definitivamente los temas a investigar. Se constituyen los equipos de trabajo en función de la unidad didáctica y cada equipo busca, identifica, detecta, analiza y sintetiza la información relevante.

5 Presentación- exposición unidad didáctica

Cada equipo de trabajo elabora a través de PowerPoint, prezi, canva, Slidebean, Google Slides, Visme, etc. y expone su unidad temática en el Grupo_clase. La figura 2 muestra un ejemplo de presentación del tema de Análisis de variables del mercado en el entorno de la empresa

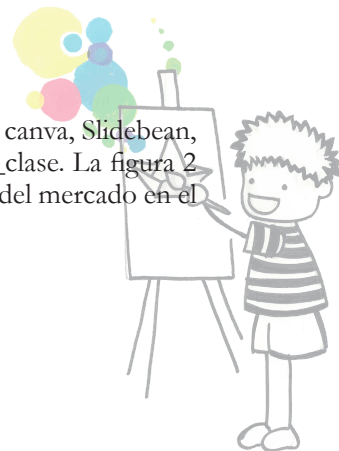




Figura 2. Presentación unidad didáctica 1

Después de cada presentación el equipo de trabajo propone actividades a realizar al resto de alumnado que realizan individualmente. Un ejemplo de las preguntas formuladas correspondientes a la unidad didáctica Análisis de las variables del mercado en el entorno de la empresa: ¿Qué es un sistema comercial? ¿A qué denominamos variables controlables y variables no controlables? ¿Qué ámbitos y elementos conforman el macroentorno y microentorno de una organización? ¿Cómo se estructuran los mercados? ¿Qué límites permiten definir la estructura de un mercado? ¿Qué clasificación de mercados conoces? ¿Qué instituciones nacionales e internacionales regulan o influyen en la actividad comercial de una empresa?

6 Elaboración mapa conceptual unidad temática

Los alumnos después de cada exposición representan gráficamente la unidad didáctica y relacionan conceptos. Todo ello les permite esquematizar, organizar y comprender ideas de manera significativa. En la figura 3 presentamos el mapa conceptual elaborado por uno de los alumnos.



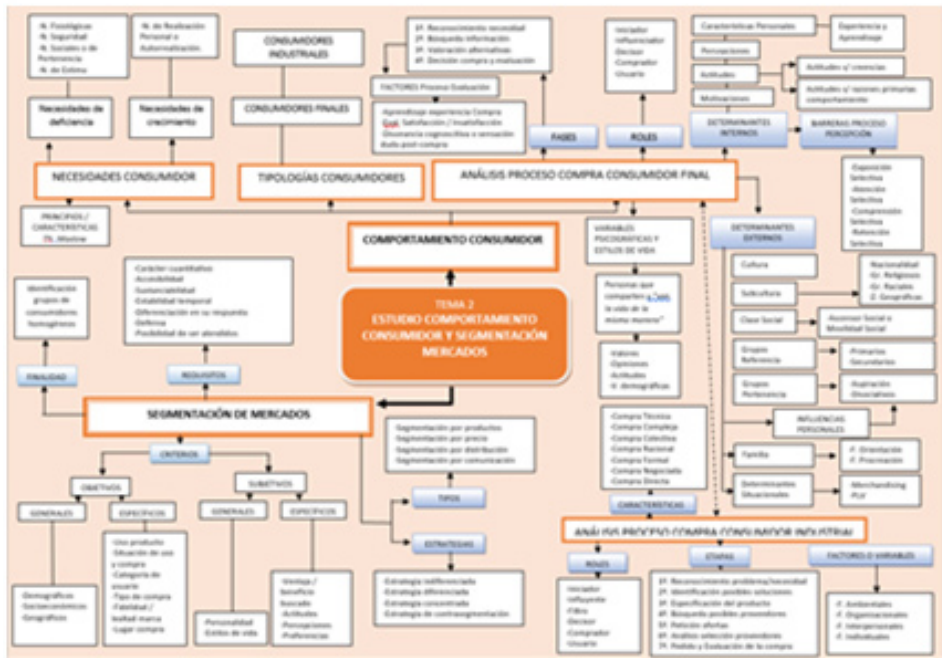


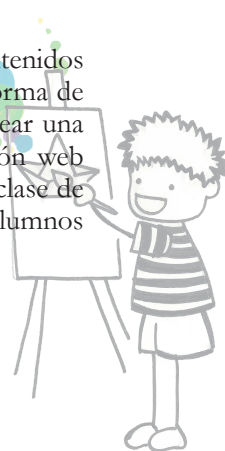
Figura 3. Estudio del comportamiento del Consumidor

7 Construcción cuestionario Test – Tema

Individualmente los alumnos construyen un cuestionario test, redactando diez ítems de cuatro alternativas de respuesta breve, muy concretas y que tienen una solución. Posteriormente, el equipo de trabajo que ha elaborado la unidad temática agrupa todos los ítems con sus correspondientes alternativas de respuesta en un documento conjunto. Al día siguiente se realiza una sesión donde todo el alumnado utiliza la prueba objetiva como recurso para una evaluación diagnóstica y formativa.

8 Integración de contenidos y actividades: MEGA-IVC (Aplicación web de almacenamiento en la nube)

Los alumnos proponen al profesor que sería conveniente agrupar los contenidos y trabajos realizados en el aula. El profesor pregunta si conocen alguna plataforma de alojamiento de información y tras un pequeño debate se decide entre todos crear una cuenta de asignatura Investigación Comercial en MEGA que es una aplicación web de almacenamiento de información en la nube. Nos registramos como grupo-clase de Investigación Comercial, siendo el profesor el administrador de archivos y los alumnos pueden descargar los contenidos.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Entre todos, alumnado y profesor decidimos organizar y estructurar la aplicación en tres carpetas: Asignatura Investigación Comercial (IVC) donde se alojará en subcarpetas por temas del contenido de la unidad didáctica elaborada, la presentación de cada unidad temática, documento conjunto prueba test y artículos para lectura crítica facilitados por el profesor.

También se crean dos carpetas adicionales: IVC actividades grupales e IVC actividades individuales donde en cada una de estas dos carpetas se crean las subcarpetas de cada uno de los alumnos con el objetivo de que cada alumno acceda a su carpeta de trabajos individuales y grupales para alojar los trabajos realizados durante el curso escolar.

9 Cronograma: planificación de tareas

Elaboramos un cronograma negociado alumnado-profesor en el que se planifican las tareas a realizar en el aula tanto de tipo individual como grupal. Es firmado por todos los alumnos comprometiéndose y responsabilizándose del cumplimiento de los plazos previstos. Este documento detallado está orientado hacia la acción y el alumnado reflexiona, aprende a autorregularse y además, hace el seguimiento de cada una de las tareas realizadas y tareas pendientes.

CONCLUSIONES

El desarrollo de un proceso participativo en el aula como punto de partida nos permite reflexionar sobre el perfil profesional del título, las competencias profesionales y sociales, los resultados de aprendizaje y los contenidos básicos de la asignatura Investigación Comercial. A su vez, también nos permite diseñar un plan de actividades a realizar, negociado y consensuado por todo el alumnado conjuntamente con el profesor proponiendo un cronograma de planificación de tareas con sus fechas de entrega de trabajos y exposiciones en el aula. Este cronograma permite reflexionar al alumnado sobre lo que se hace y autorregularse sobre lo que falta por hacer.

El alumnado ha adquirido las competencias profesionales, personales y sociales. Se ha generado un clima socio-afectivo positivo en el aula, aceptando y valorando las normas negociadas entre todos. El alumnado ha aprendido a compartir, aceptar y ayudar a los demás y a ser solidarios responsabilizándose de las tareas a realizar por sus compañeros cuando algún miembro de su equipo no podía asistir a clase por motivos justificados.

Intentar mejorar la *calidad de la educación para todos* es el reto principal que afrontamos como docentes. Consideramos que para ello es necesario construir una comunidad que permita participar a todos sin tener en cuenta sus características, diferencias, posibilidades o limitaciones, y les prepare para participar plenamente en la sociedad.



Hoy por hoy, nos seguimos preguntando ¿dónde está el mayor obstáculo en el proceso de inclusión? En la participación, en las características del centro escolar, del currículo, del entorno social, en la colaboración familia escuela, en la política, la cultura, la comunidad, en las circunstancias personales del alumno, ... Dejamos abierta la pregunta para que podamos debatirla en el foro de este Congreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción al Castellano Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO.

Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. "La Educación Encierra un Tesoro"*. Paris: Unesco.

Lafuente Ibáñez, C., & Marín Egoscozabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 5-18.

Proyecto de ORDEN/2015, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales

Real Decreto 1573/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales y se fijan sus enseñanzas mínimas.



¿POR QUÉ DESDE EL ARTE? APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA

SALES CIGES, AUXILIADORA¹, MOLINER GARCÍA, ODET², BENET GIL, ALICIA³

Universitat Jaume I, España
¹asales@uji.es, ²molgar@uji.es,
³abenet@uji.es

Resumen. Desde el Máster en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I se pone en marcha una propuesta metodológica de Aprendizaje Servicio (ApS) basadas en el Arte. El arte como proceso de intervención ha supuesto una transformación personal y profesional, resituando la incertidumbre y la creatividad como elementos clave desde el que transformar también los contextos socioeducativos, globalizando contenidos y trabajando en equipo. El trabajo coordinado entre educación inclusiva, gestión de la diversidad cultural, orientación e investigación educativa se canaliza a través de entidades locales. A lo largo de seis semanas, se imparten tres Seminarios que van orientando la acción artística hacia servicios que atienden las necesidades detectadas de manera participativa en cada entidad. En los seminarios colaboran pedagogas y artistas que ayudan a vincular la acción psicopedagógica con la experiencia artística, en las distintas fases de los proyectos. Al inicio, planteando las posibilidades transformativas del arte; en la planificación del servicio para pensar la acción desde la experiencia y lenguaje estético y al final, para presentar los proyectos realizados. Las valoraciones finales sobre el proceso de ApS y su vinculación al arte son en general positivas, puesto que permiten desarrollar las competencias de orientación educativa en contextos reales, desde una perspectiva inclusiva e intercultural, atendiendo a las necesidades de una comunidad. Sin embargo, la relación entre psicopedagogía y arte todavía desconcierta de entrada a los futuros profesionales y les obliga a mirar y entender la relación educativa desde la igualdad, la creatividad y el dinamismo de las relaciones socioculturales.

Palabras clave: ApS, arte, inclusión, interculturalidad, psicopedagogía.





APRENDIZAJE SERVICIO BASADO EN EL ARTE

El trabajo que presentamos nace de la necesidad de fomentar el trabajo autónomo del estudiantado mediante la participación en proyectos de aprendizaje servicio (ApS en adelante) en los que se integra el trabajo de las competencias profesionales del psicopedagogo/a tomando como eje vertebrador la intervención psicopedagógica a través de las artes.

La metodología del ApS permite al estudiantado aprender contenidos curriculares a la vez que presta un servicio a la sociedad, atendiendo una necesidad real no cubierta, desde una perspectiva de colaboración recíproca (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Es una oportunidad para la adquisición de competencias profesionales desde el diseño de oportunidades de aprendizaje que permiten no solo acumular informaciones, sino proyectar las mismas en aplicaciones prácticas, aproximando la formación universitaria a las demandas sociales y del mundo productivo (Zabalza, 2008), en este caso de los futuros psicopedagogos/as. Además, nos ofrece vías para la introducción de la dimensión social y cívica de los aprendizajes (Martínez, 2008), también en la universidad, como competencia genérica y transversal. Dado el carácter ético y social de las materias que impartimos, resulta imprescindible destacar, pues, el servicio prestado mediante los proyectos a las instituciones y entidades educativas y sociales participantes que siempre desembocan en una transformación de la comunidad. Esta característica enlaza con el hecho de que los proyectos son, a su vez, proyectos inclusivos, porque en todas sus fases, desde la detección de necesidades, hasta la evaluación del proyecto, el estudiantado ha de desarrollar una mirada intercultural inclusiva, tanto de los contextos de intervención como de las funciones profesionales.

La idea de vincular los proyectos ApS a propuestas artísticas surge de la inspiración de proyectos como *Espai Híbrid*, de la Universitat de Lleida, de la mano de Gloria Jové, dado que centrar la intervención psicopedagógica en torno al arte ayuda a ampliar el campo de visión y facilita una nueva mirada sobre los contextos y su capacidad de transformación que parte de la incertidumbre, la creatividad, la imaginación y la transdisciplinariedad (Jové, Betrián, Ayuso y Vicens, 2013).

Utilizar la experiencia artística como herramienta de conocimiento e interpretación y transformación del contexto de intervención, provoca una reconstrucción colectiva de significados, una manera diferente de concebirse como psicopedagogos y una búsqueda de respuestas en otros lugares y con otros lenguajes, más accesibles e intuitivos, más lúdicos y divergentes (Picazo, 2007). El arte contemporáneo se convierte en un recurso educativo de cohesión social y de consistencia entre los conocimientos, los contenidos curriculares y las competencias que las personas aprenden de manera funcional y significativa. De esta forma, aprender a ser profesionales de la educación a través del arte contribuye al proceso de humanización y a la formación de personas receptivas, críticas, dialogantes, imaginativas y reflexivas (Dewey, 2008; Eisner, 2004). Se potencian las relaciones rizomáticas, horizontales y no jerárquicas, desde las que gestionar la incertidumbre y generar aprendizajes (Jové, 2012).



La propuesta de ApS basados en procesos artísticos, se contextualiza en el primer semestre del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I, de Castellón, desde las asignaturas de “Educación Inclusiva”, “Gestión de la Diversidad Cultural en contextos socioeducativos”, “Orientación Educativa” e “Planificación y Diseño de la Investigación Educativa”, durante el curso 2017-18.

OBJETIVOS

El objetivo central de esta propuesta metodológica es desarrollar proyectos de trabajo inclusivos basados en el arte, entendidos como servicios a la comunidad en contextos reales, abordando contenidos y competencias relacionados con la inclusión y la interculturalidad, la orientación y la investigación educativa.

DESARROLLO DE LOS PROYECTOS DE ApS

Participantes

En la propuesta ApS participan los 30 alumnos y alumnas del Máster en Psicopedagogía y cuatro de las profesoras del mismo. Las entidades colaboradoras que expresaron su interés en participar en el desarrollo de los proyectos fueron todas de Castellón: el CEIP Maestro Carles Selma, el CEE Penyeta Roja y el Servicio de Atención a la Diversidad de la propia Universitat Jaume I.

Desarrollo del Proyecto

A lo largo de seis semanas, los tres momentos clave que estructuraron el proyecto de ApS como un proyecto de intervención psicopedagógica basado en el arte son los tres seminarios que se ofrecieron quincenalmente hasta finalizar los servicios en cada entidad.

Seminario I: Gloria Jové

El seminario tuvo como punto de arranque la exposición fotográfica ubicada en el hall de la Facultad de Ciencias Humanas y sociales de la UJI “Con el corazón debajo del zapato” de Paco Marco. A partir de las fotografías, que mostraban objetos identitarios de la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón), se provocó la reflexión de los estudiantes sobre conceptos como: cultura, identidad, representación social, negociación de significados y la reconstrucción de la propia identidad. Posteriormente, la interacción didáctica con la colección de mapas escolares del Museo Pedagógico de la UJI, provocó la discusión sobre las diversas miradas de la realidad, las desigualdades, la inter-transdisciplinariedad y las relecturas del territorio, para dar paso a la presentación de proyectos educativos y artísticos realizados por los estudiantes de la Universitat de Lleida. El carácter interactivo del seminario consiguió sacar a los estudiantes de su zona de confort y colocarlos en la situación de incertidumbre óptima para iniciar sus propios proyectos.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Seminario II: “Propuestas de Acción desde la Experiencia Artística”, con la colaboración de Paloma Palau.

El objetivo del seminario fue desarrollar propuestas de servicio que atendieran las necesidades concretas de cada entidad, a partir del lenguaje estético y la acción psicopedagógica.

Para ello, iniciamos la sesión mostrando como referentes dos artistas contemporáneos y un movimiento artístico:

- a) Francesca Pasquali (Bologna, Italia 1980) <http://www.francescapasquali.com/about/>
- b) Chiharu Shiota (Osaka, Japón 1972) <http://www.chiharu-shiota.com/en/>
- c) Tape art (movimiento artístico) <http://tapeartsociety.com/creaciones/>

A partir de materiales como cintas adhesivas, lana, plástico transparente, globos, objetos (pajitas, embudos, cintas de plástico...), la experiencia artística tuvo como estrategia tres consignas: repetición, desproporción y color. La experimentación con los materiales dio paso a una reflexión sobre el arte contemporáneo y el lenguaje estético como herramientas educativas y de transformación.

A partir de ella, los equipos de trabajo se ponen manos a la obra y comienzan a representar artísticamente las necesidades de cada entidad y la posible acción a desarrollar en los espacios previamente seleccionados. A la vista de estos espacios se abre un pequeño diálogo sobre posibilidades de servicio e intervención artística en cada uno de ellos.

Finalmente, cada grupo diseña un gráfico en el que plasman su plan de trabajo para llegar a cabo el servicio previsto.

Seminario III: Presentación de los proyectos

El último día de clase se hace la presentación interactiva y evaluación colaborativa de cada Proyecto desarrollado. Finalmente, se hace una reflexión conjunta en torno a los objetivos, proceso y resultados de cada proyecto, compartiendo la experiencia entre todos los grupos de trabajo y el profesorado de las asignaturas implicadas.

La sesión concluye con la dinámica de DSP denominada “La rueda socrática” (Chevalier, Buckles et Bourassa, 2013), esta nos permite evaluar no solo el ApS como metodología de formación sino también el arte como proceso de intervención.



EVIDENCIAS

En el curso 2017-18, se han desarrollado cinco proyectos de aprendizaje-servicio:

1. “Relación-Arte”. Entidad: CEE Penyeta Roja. Un patio más alegre.

Este Aprendizaje-Servicio ha servido para que principalmente trabajen chicas y chicos conjuntamente. Además, atendiendo a sus peticiones, el impacto del servicio ha servido para que los niños valoren su espacio de socialización, haciendo así su patio escolar un lugar donde haya color, alegría, que se sientan relajados, que invite al ocio, que vean sus dibujos y se sientan orgullosos y parte del colegio. Además, hemos logrado que los niños y las niñas se sientan valorados en su propio centro escolar.

2. “Bioluminiscencia”. Entidad: CEE Penyeta Roja. Inserción Laboral.

Se pretende que los usuarios se motiven ante nuevos retos, se planteen metas y sueños en relación al mundo laboral y deseen conseguirlos. El impacto provocado sobre la entidad ha sido alto, ya que actualmente las herramientas trabajadas con los alumnos están siendo utilizadas por ellos y por sus tutoras para llevar a cabo los contenidos de iniciación a la vida adulta, con temas como la inserción laboral. Sabemos de mano de las tutoras, que el recurso de la página web está siendo utilizado por las familias de los alumnos y por ellas mismas.

3. “Conoce el PAD!”. Entidad: Unitat de Suport Educatiu. Programa Atención a la Diversidad. Universitat Jaume I.

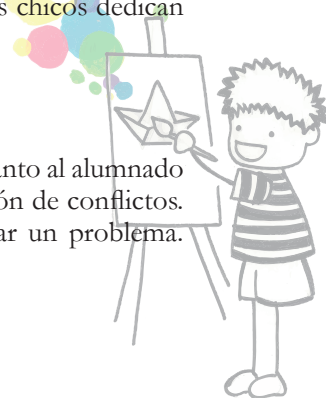
El objetivo es transformar el contexto, añadiendo ciertos elementos de señalización para promocionar el Plan de Atención a la Diversidad de la UJI y hacerlo visible con ayuda de un vídeo publicitario, que se colgó en las redes sociales de la propia universidad.

4. “La leyenda de las emociones”. Entidad: CEIP Carles Selma, Castellón.

Se diseña un juego en el patio del colegio para aprender a contar historias e identificar emociones. El juego en sí pretende empoderar al alumnado en la tarea de identificar las propias emociones y decidir por qué camino seguir. No obstante, y siguiendo la previsión de utilizar el juego sólo las chicas, al final es posible que sean ellas las que se empoderen más, teniendo en cuenta la previsión de que los chicos dedican el patio a jugar a fútbol.

5. “El rincón del perdón”. Entidad: CEIP Carles Selma.

Se pretende con el servicio ofrecer herramientas y estrategias tanto al alumnado como al profesorado buscando alternativas adecuadas para la resolución de conflictos. Se trataba de dar a conocer otras alternativas pacíficas para solventar un problema.





Transmitirles unas pautas y herramientas para el autocontrol y que puedan extrapolarlo a situaciones en el barrio. Un espacio en el que los alumnos, se expresen libremente y se sientan escuchados y valorados. Y que sea útil para los profesores para realizar las asambleas, que sabemos que llevan a cabo en el aula, así como, una forma más lúdica de llegar a los alumnos.

CONCLUSIONES

Los proyectos desarrollados mediante el arte y el ApS obligan al alumnado a trabajar en grupo, más aún cuando se elige un formato de servicio directo como fue en todos los casos. Ello exigía que cada sesión debía estar perfectamente preparada y coordinada con el personal de las entidades, lo que provocó aprendizajes experienciales sobre: colaboración, integración, superación de dificultades en la interacción personal y llegar a consensos de forma casi inmediata, dada la premura temporal que exigía el desarrollo del proyecto. Por tanto, los estudiantes valoraron positivamente cómo el trabajo en equipos les dio la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y cooperativas, como son el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación, el respeto y el compromiso, de la misma manera que apunta el trabajo de Francisco y Moliner (2010).

Además, se ha introducido al alumnado en el uso del APS como metodología activa, lo cual quedará en su bagaje formativo y como futuros profesionales, habiendo vivido el proceso de primera mano. Por tanto, consideramos que los proyectos han permitido conseguir una de las finalidades del ApS, ya explicitadas por Puig et al. (2009) como es impulsar la educación en valores a través de su práctica y favorecer el compromiso cívico.

Otro de los aspectos más valorados es la posibilidad de trabajar en red con la comunidad al colaborar con otras instituciones educativas y entidades sociales que ofrecen al estudiantado posibilidades de servicio. Ello permite ampliar y enriquecer las experiencias de aprendizaje así como el desarrollo de competencias profesionales, gracias a la relación del alumnado con otros profesionales.

En cuanto al profesorado implicado, el desarrollo de los proyectos ha supuesto una innovación en nuestra práctica y una oportunidad de vincular la formación universitaria con la realidad de los centros en los que podrían desarrollar su trabajo los futuros psicopedagogos/as. Hemos conseguido coordinar la actuación de diversas profesoras del master, de diferentes asignaturas en un proyecto común. No obstante, el reto de visibilizar la integración de los contenidos y poder otorgarle al proyecto el peso que se merece, es todavía un desafío.

Otro aspecto a destacar es la relevancia del producto final. Los objetivos iniciales que nos propusimos en el proyecto han sido conseguidos globalmente. Se pueden hacer matizaciones sobre alguno de ellos, pero en general el cumplimiento ha sido elevado y



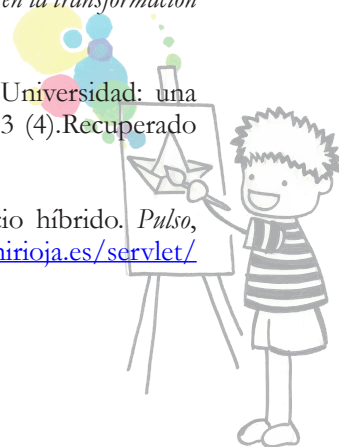
satisfactorio, pues la calidad de los proyectos resultantes, en casi todos los casos, han superado una puntuación de 2 sobre 3.

Así pues, los objetivos que plantea la metodología del ApS se han visto cumplidos. Sin embargo, hay una pregunta que queda abierta y subyace a todos los proyectos: ¿Por qué desde el arte? Desde el equipo docente que planteamos la propuesta tenemos varios motivos. Uno de ellos se concreta en la colaboración entre pedagogos y artistas que ayudan a vincular la acción psicopedagógica con la experiencia artística, en las distintas fases de los proyectos. Al inicio, planteando las posibilidades transformativas del arte; en la planificación del servicio para pensar la acción desde la experiencia y lenguaje estético y al final, para presentar los proyectos realizados.

Los futuros psicopedagogos y psicopedagogas encuentran en este contexto una forma de comunicarse y expresarse que extrapolan a otras situaciones de aprendizaje. A través del arte van tomando decisiones conceptuales respecto al color, textura y tamaño de sus materiales que van manifestando su propia identidad y fortaleciendo la capacidad de abstracción simbólica, puesto que los materiales, los objetos utilizados para la propuesta artística dejan de tener un significado explícito para apropiarse de la carga simbólica que cada participante le ha concedido (Palau, 2005; 2014). Estos son construcciones conceptuales que van a incorporar a su bagaje formativo y experiencial. Las valoraciones finales sobre el proceso de ApS y su vinculación al arte son en general positivas, puesto que permiten desarrollar las competencias de orientación educativa en contextos reales, desde una perspectiva inclusiva e intercultural, atendiendo a las necesidades de una comunidad. Sin embargo, la relación entre psicopedagogía y arte desconcierta de entrada a los futuros profesionales y les obliga a mirar y entender la relación educativa desde la igualdad, la creatividad y el dinamismo de las relaciones socioculturales. Pero eso es exactamente lo que pretendemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chevalier J., Buckles, D. et Bourassa, M. (2013). *Guide de la Recherche –action: la planification et l'évaluation participatives*. SAS2 Dialogue. Recuperado (09.01.2018) de <http://www.sas2.net>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4). Recuperado (09-01-18) de: <http://www.aufop.com>
- Jové, G. et al. (2012). Proyecto «Educ-arte – Educa (r) t»: espacio híbrido. *Pulso*, 35, 177-196. Recuperado (17-02-17) de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118871>





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Jové, G.; Betrián, E.; Ayuso, H. y Vincens, L. (2013). “Artistry” en formación de maestros y la docencia como arte. Aprender a ser docente en un mundo en cambio. *Simposio Internacional*, Barcelona. Recuperado (17-02-17) de <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/1/JoveMonclusGloria.pdf>
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro
- Palau, P. (2005). La instalación. Metáfora de las relaciones sociales entre los espacios y los materiales. *Actas V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*, Huelva.
- Palau, P. (2014) Reflexiones en torno al arte, la educación y el género. *Dossiers Feministes*, 19, 7-21.
- Picazo, G. (2007). Aprender a observar la sociedad a través del arte contemporáneo. En Huerta, R; La Calle, R; (eds). *Espacios estimulantes*. Ed. PUV. Valencia. 55-66.
- Puig J. M. et al. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 45-67.
- Zabalza, M. A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria, en VV.AA.: *El nuevo perfil del profesor universitarios en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Universidad Europea Miguel Hernández, Valladolid, 79-113.



POTENCIAL DE APRENDIZAJE EN NIÑOS PREESCOLARES DE ALTO/BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN COLOMBIA

MATA SIERRA, SARA¹, GARCÍA MARTÍN, MARÍA BELÉN²

¹ Universidad de Granada, España
saramata@ugr.es, España

² Fundación Universitaria Konrad Lorenz
mariab.garciam@konradlorenz.edu.co, Colombia

Resumen. El sistema estándar de evaluación de la inteligencia ha sido cuestionado en relación tanto a su forma de aplicación, como al carácter de las capacidades intelectuales que mide. Basándose en los cuestionamientos previos y en las necesidades que emergen en el contexto clínico y educativo, se propone el potencial de aprendizaje como una alternativa para evaluar la capacidad de aprendizaje. Este estudio tiene como fin comparar las diferencias que existen en la identificación del rendimiento académico en niños preescolares, utilizando la evaluación del Potencial de Aprendizaje. Para esta comparación participó una muestra de 40 niños preescolares con dos tipos de ajuste de rendimiento académico: normal y bajo. Usando como prueba la EHPAP (Calero, Robles, Márquez & de la Osa, 2009) como método de evaluación del Potencial de Aprendizaje. Los resultados muestran que todos los niños, independientemente del grupo de pertenencia, tienen capacidad para aprender. Esto aporta información sobre rutas para el fortalecimiento de estrategias de evaluación e intervención de las capacidades o Potencial de Aprendizaje en escenarios psicológicos y pedagógicos.

Palabras clave: Potencial de Aprendizaje, preescolares, rendimiento académico.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La evaluación de la inteligencia a través de técnicas estáticas, es decir, los llamados test de evaluación del cociente intelectual (CI), se ha demostrado insuficiente para ciertas poblaciones (niños con dificultades de aprendizaje, Síndrome de Down, niños inmigrantes, niños con problemas de lenguaje, etc.), ya que esta medida sólo tiene en cuenta los conocimientos adquiridos por el niño en los momentos específicos de la aplicación de la prueba (pruebas Weschler, Raven, K-BIT, etc.), subestimando la modificabilidad cognitiva y la capacidad para aprender. Por ello, se considera que las pruebas de inteligencia que miden el CI no informan sobre cuáles podrían ser las estrategias que utilizan los niños para resolver problemas. La medida del CI en parte se dedica a etiquetar a aquellos niños que no obtienen un puntaje dentro de los estándares de normalidad (Calero, Carles, Mata, & Navarro, 2010).

Por esta razón nace la necesidad de usar métodos de evaluación del Potencial de Aprendizaje (PA), los cuales surgen como alternativa y complemento de la medición tradicional de la inteligencia (Robles & Calero, 2003) puesto que las pruebas estandarizadas dejan de lado factores no intelectuales (comportamientos, motivación, tolerancia, etc.) o variables socio ambientales que puedan estar influyendo dentro de la ejecución de un niño en el momento de ser evaluado. La característica principal de la evaluación estática o tradicional frente al PA es que es estándar, es decir, igual y uniforme para todos los sujetos y orientada hacia criterios normativos (Calero, 2004). La evaluación tradicional se centra en los productos de rendimiento, pero no informa acerca de los procesos cognitivos (Tavernal & Peralta, 2009).

Una de las ventajas de la evaluación del PA es que da una visión en profundidad de la modificabilidad del funcionamiento cognitivo (Feuerstein, Klein, & Tannebaum, 1991; Tavernal & Peralta, 2009) al sondear el “por qué” un niño no aprende de manera adecuada y no puede llegar a la respuesta. Entonces la evaluación del PA trata de averiguar cómo el niño puede llegar a una respuesta, a través de un proceso de entrenamiento o mediación. Ahondando en el procesamiento cognitivo básico de información por parte del niño, da una interesante información transversal, de cómo podría funcionar el infante, dadas las condiciones adecuadas de aprendizaje mediado y el contexto. Uno de los posibles formatos de aplicación es: test – entrenamiento (mediación: instrucción mediante ayudas pautadas dadas por el entrenador) – test; el pretest y el posttest son situaciones idénticas y la mediación es una fase de interacción activa monitoreada y guiada, que está dirigida a dotar al evaluado de aquellas habilidades básicas que, según el evaluador, le van a llevar a una mejor ejecución en ese dominio específico (Haywood & Lidz, 2007; Gerber, 2001, citado por Calero, 2004).

En este marco, la evaluación del PA surge como una reacción crítica de la evaluación psicométrica ejercida con ciertos grupos poblacionales (niños con dificultades de aprendizaje, niños de diferencias étnicas; etc.) en el campo de la psicología educativa (Calero, 2004). En consecuencia, de este nuevo enfoque, se dice que las medidas estáticas de la inteligencia buscan dar resultados relacionados con el nivel de desarrollo actual



del individuo, mientras que la evaluación del PA, busca obtener el nivel de desarrollo potencial o máximo del evaluado, es decir, este diseño evalúa los procesos de aprendizaje del niño (Tavernal & Peralta, 2009).

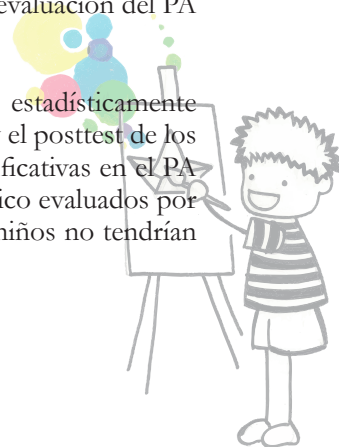
Autores como David Tzuriel (v.gr. Tzuriel, 2000) han centrado sus investigaciones en procedimientos de evaluación del PA en niños preescolares (Tzuriel & Shamir, 2007) al determinar la edad preescolar como un periodo importante en el que el niño se enfrenta a demandas en las que debe desarrollar tareas cognitivas y sociales y que en este sentido, la evaluación dinámica cumple un papel fundamental en el reconocimiento de capacidades de aprendizaje. Desde este punto de vista evaluar preescolares supone una ventaja dado que se puede actuar de manera preventiva.

También un aporte importante dentro del ámbito de la evaluación del PA en preescolares es el trabajo realizado por Carol Lidz quién indica que el PA es un complemento que enriquece los datos aportados por la evaluación tradicional (Mata, 2012, citado por Calero, 2012). Sus estudios se basaron en el currículo académico de niños preescolares, principalmente a través de la Application of Cognitive Functions Scale (ACFS), que evalúa el PA en tareas relacionadas con procesos cognitivos básicos necesarios en preescolares para un aprendizaje de éxito en educación infantil, la cual ha sido validada en estudios en Estados Unidos y utilizada con niños de Alemania, Holanda y Australia (Lidz, 2000, 2002; Mc Donald, 2006, citado en Haywood & Lidz, 2007; Van der Aalsvoort & Lidz, 2005; Resing & Elliott, 2012). Esta escala fue adaptada al español con el nombre de Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje para Preescolares (EHPAP; Calero et al., 2009) y con ella se han realizado varios estudios que corroboran la validez y fiabilidad de la EHPAP como por ejemplo, un estudio realizado por Calero et al. (2010) donde buscaron conocer las diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. Por otro lado, Calero, Robles y García-Martín (2010) realizaron un estudio que buscaba conocer el PA de los niños con Síndrome de Down y, en un estudio más reciente, realizado por Wiedl, Mata, Waldorf y Calero (2014) se validó de manera transcultural para observar el PA en niños inmigrantes.

OBJETIVOS

Tomando como base lo anterior, la presente investigación pretendió comparar las diferencias que se encontraban en la identificación de bajo y normal rendimiento académico de niños y niñas de preescolar aplicando como método la evaluación del PA a través de la EHPAP.

La hipótesis del estudio afirmaba que si hay diferencias estadísticamente significativas en la comparación de las puntuaciones entre el pretest y el posttest de los distintos subtests de la EHPAP, entonces no habría diferencias significativas en el PA entre los grupos de los niños con bajo y normal rendimiento académico evaluados por los diferentes subtests de la EHPAP. También se hipotetizó que los niños no tendrían diferencias significativas en la EOC.





DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Participantes

En el estudio participaron 40 alumnos de un colegio de carácter privado en la ciudad de Bogotá D.C. con previo consentimiento informado de la institución educativa y de los padres y/o acudientes de los niños; la muestra fue de tipo no probabilística, ya que el subgrupo de la población fue seleccionado según las características de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006); los infantes cursaban jardín y transición, de los cuales 20 eran niños y 20 niñas con edades comprendidas entre los 5 y 6 años ($M = 5,33$ y $DT = 0,474$). Los niños fueron divididos en dos grupos, el primero de 20 infantes, integrado por 10 niños y 10 niñas, con bajo rendimiento académico de 5 a 6 años de edad ($M = 5,35$ y $DT = 0,489$) (con base en los criterios de rendimiento académico y en la observación de las profesoras, se encontró que los niños de bajo rendimiento académico son aquellos alumnos que tienen periodos atencionales cortos y les cuesta trabajo concentrarse, pues cuando hay varios estímulos alrededor suelen distraerse, además son niños que requieren de una atención personalizada y de trabajo uno a uno en algunas de las actividades sugeridas, necesitan refuerzo sobre los conceptos vistos y en ocasiones están trabajando a la par en terapia ocupacional, fonoaudiología o psicología. En cuanto a los objetivos de desarrollo se les dificultan actividades que involucran lógico matemática, comprensión de lectura y/o lectoescritura). El segundo grupo de 20 infantes, integrado por 10 niños y 10 niñas con normal rendimiento académico de 5 a 6 años de edad ($M = 5,30$ y $DT = 0,470$) (el normal rendimiento académico se entendería como aquellos alumnos que se destacan por su excelencia académica, además son niños que tienen buenos periodos atencionales y que por lo tanto les permite tener un buen proceso de aprendizaje, comprendiendo los nuevos conceptos y alcanzando los logros. Así mismo sus aptitudes y actitudes se caracterizan por ser activos, creativos, analíticos; demostrando tener un buen seguimiento de instrucciones).

Instrumentos

Escala de Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje en Preescolares (EHPAP) (Calero et al., 2009): mide habilidades cognitivas en tareas típicas del currículo académico en niños de 3 a 6 años. Se compone de seis subtests: clasificación, memoria auditiva, memoria visual, planificación verbal, series y toma de perspectiva. El formato de aplicación es pretest-mediación-posttest y las puntuaciones que ofrece son cuantitativas, no normativas (Calero, 2004). Incluye una Escala Observacional de la Conducta (EOC) que permite describir de modo cuantitativo el comportamiento del niño en interacción con los materiales y con el examinador. Para ello el evaluador debe ir registrando las dimensiones comportamentales de la escala EOC para cada subtest durante la fase pretest y de mediación de la evaluación. En concreto, los parámetros de conducta que examina dicha escala observacional son: autorregulación, persistencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, motivación, interactividad y receptividad (sólo en la fase de mediación) (Calero et al., 2009).



Según Mata (2012), citado en Calero (2012), se han desarrollado numerosos estudios de validez y fiabilidad, estableciendo una consistencia interna de un alpha de Cronbach de 0,74 para el conjunto de la escala con preescolares de diverso ámbito y de distintas nacionalidades.

Procedimiento

Las evaluaciones se realizaron de manera individual y en un área aislada de distractores tratando así tener control las variables ambientales. La aplicación de la EHPAP se realizó en una única sesión dividida en dos periodos temporales: se suministraban 2 o 3 subtests de la EHPAP, las cuales duraban entre 45 minutos o 1 hora según el estado de fatiga, atención y motivación del niño. A continuación se ofrecía al niño un descanso con un tiempo aproximado de 30 a 45 minutos, para respetar la integridad y bienestar del niño y poder ejercer un control en los resultados y en la presencia de sesgo por variables anteriormente mencionadas; y, posterior a este descanso, el niño continuaba con los subtests restantes de la EHPAP y se daba por concluida la sesión de evaluación.

Diseño

Se siguió un diseño ex post facto prospectivo simple, en el cual la variable independiente fue: niños con rendimiento académico bajo y niños con rendimiento académico normal y la variable dependiente: las puntuaciones obtenidas en los subtests de la EHPAP (clasificación, memoria auditiva, memoria visual, series, toma de perspectiva y planificación verbal; además de la puntuación total) y de la EOC. El análisis de los datos se realizó con el software estadístico SPSS versión 20.0. Las pruebas de análisis estadístico aplicadas fueron ANOVAs de medidas repetidas para la EHPAP y MANOVAs la EOC (autorregulación, persistencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, motivación, interactividad y receptividad).

EVIDENCIAS

Con respecto a la primera hipótesis, los resultados de los ANOVAs de medidas repetidas, empleando la corrección de Greenhouse-Geisser, mostraron un aumento significativo del pretest al posttest, en todos los subtests de la EHPAP: clasificación $F(1,38) = 173,803, p = ,001, \eta^2 = ,82, po. = 1$; memoria auditiva $F(1,38) = 173,405, p = ,001, \eta^2 = ,82, po. = 1$; memoria visual $F(1,38) = 77,404, p = ,001, \eta^2 = ,67, po. = 1$; series $F(1,38) = 44,672, p = ,001, \eta^2 = ,54, po. = 1$; toma de perspectiva $F(1,38) = 261,765, p = ,001, \eta^2 = ,87, po. = 1$; planificación verbal $F(1,38) = 83,681, p = ,001, \eta^2 = ,69, po. = 1$; y puntuación total: $F(1,38) = 615,236, p = ,0001, \eta^2 = ,94, po. = 1$. Los resultados reflejan que se confirma la hipótesis ya que en ningún caso esta mejora se relaciona con el grupo en función de rendimiento académico, al no encontrarse resultados significativos entre el factor tiempo (diferencia entre el pretest y posttest) y el factor grupo (rendimiento académico bajo vs. normal) (ver Figura 1).



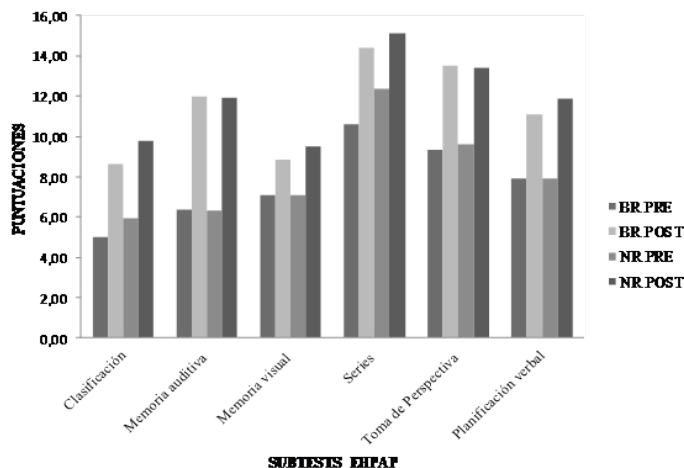


Figura 1. Diferencia de medias entre grupos de las puntuaciones pretest y posttest de los subtests de la EHPAP.

Nota. BR PRE = bajo rendimiento académico en el pretest; BR POST = bajo rendimiento académico en el post test; NR PRE= normal rendimiento académico en el pre test; NR POST= normal rendimiento académico en el post test.

En cuanto a la EOC, los resultados del MANOVA no muestran diferencias significativas entre grupos en función del rendimiento académico $a = 0,846$, $F(6,33) = 1,001$ $p = ,44$, $\eta^2 = ,15$; $p_o. = ,34$. Los análisis univariados tampoco muestran diferencias significativas en las siguientes dimensiones de la EOC.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la primera hipótesis planteada en esta investigación los resultados obtenidos mostraron que no existen diferencias significativas entre los dos grupos ya que, tanto los niños de bajo rendimiento académico como los de normal rendimiento académico obtuvieron ganancias significativas tras la mediación realizada. Por esta razón, se puede concluir que la fase mediación o de intervención aplicada en cada subtest, mostró que esta es efectiva y produjo mejoras significativas en la ejecución de los niños de ambos grupos. Estos resultados demuestran la efectividad de la mediación.

Estos resultados son coincidentes con investigaciones previas (Bensoussan, 2002; Van der Aalsvoort & Lidz, 2005; Calero et al., 2010; Wiedl et al., 2014) las cuales

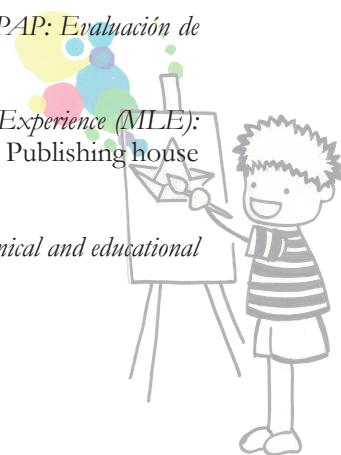


demonstraron que todos los niños tienen capacidades de aprendizaje independientemente de la clasificación de rendimiento académico hecha por las maestras, estos resultados se ven reflejados particularmente en el estudio hecho por Calero et al., (2010) donde realizaron un estudio relacionado con el PA de niños preescolares con bajo rendimiento académico versus niños con alto rendimiento académico en España.

Por último, este trabajo comprueba la utilidad y efectividad de la EHPAP en población colombiana, teniendo en cuenta que es el primer estudio que se ha hecho en Colombia, permitiendo identificar los puntos débiles en el aprendizaje de los niños, aportando información valiosa sobre el funcionamiento cognitivo, PA y variables comportamentales del niño durante la realización de las tareas (Sternberg & Grigorenko, 1998; Lidz, 2000; Swanson & Lussier, 2001; Caffrey, Fuchs & Fuchs 2008; Resing & Elliot, 2012.). Igualmente los datos que aporta este estudio pueden ser útiles para la prevención de problemáticas académicas en la educación primaria de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bensoussan, Y. (2002). *The effectiveness of mediation on three subtests of the application of cognitive functions scale, a dynamic assessment procedure for young children*. Unpublished Master's thesis. Touro College, New York.
- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs L. S. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment. *The Journal of Special Education*, 41(4), 254- 270.
- Calero, M.D. (2012). *Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: EOS.
- Calero, M.D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16(2), 217-221.
- Calero, M. D., Carles, R., Mata, S., & Navarro, E. (2010). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17.
- Calero, M.D., Robles, M.A., & García-Martín, M. B. (2010). Cognitive skills, behavior and learning potential of preschool children with Down Syndrome. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 87-110.
- Calero, M.D., Robles, M.A., Márquez, J., & de la Osa, P. (2009). *EHPAP: Evaluación de habilidades y potencial de aprendizaje en preescolares*. Madrid: EOS.
- Feuerstein, R., Klein, P., & Tannebaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications*. England: Freund Publishing house Ltd.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: University Press.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Lidz, C. S. (2000). The Application of Cognitive Functions Scale (ACFS): A curriculum based dynamic assessment for preschool children. En C. S. Lidz, & J. Elliott (Eds.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications* (pp. 120–145). Amsterdam: Elsevier.
- Lidz, C. S. (2002). Mediated Learning Experience (MLE) as a Basis for an Alternative Approach to Assessment. *School Psychology International*, 23(1), 68-84.
- Resing, W. C.M., & Elliott, J. G. (2012). Dynamic testing with tangible electronics: Measuring children's change in strategy use with a series completion task. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 579–605.
- Robles, M., & Calero M.D. (2003). Evaluación del potencial de aprendizaje y modificabilidad cognitiva en niños y niñas con retraso de aprendizaje. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(2), 14-25.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124(1), 75-111.
- Swanson, H. L., & Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71(2), 321–363.
- Tavernal, A., & Peralta, O. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 113-139.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perspectives. *Educational Psychology Review*, 12(4), 385- 435.
- Tzuriel, D., & Shamir, A. (2007). The effects of Peer Mediation with Young Children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 143-165
- Van der Aalsvoort, G. M., & Lidz, C. S. (2005). A cross-cultural validation study of the Application of Cognitive Functions Scale. *Journal of Applied School Psychology*, 2(1), 91–108.
- Wiedl, K.H., Mata, S., Waldorf, M., & Calero, M.D. (2014). Dynamic testing with native and migrant preschool children in Germany and Spain, using the Application of Cognitive Functions Scale. *Learning and Individual Differences*, 35, 34-40.



PRÁCTICAS INCLUSIVAS: POTENCIANDO HABILIDADES DE COOPERACIÓN A PARTIR DE UN CASO EN UN AULA DE SECUNDARIA

CABRERA CUADROS, VALESKA

Universidad de Barcelona, España.
vcabrera@ub.edu

Resumen. Atender la diversidad en la misma aula ordinaria es una manera de que toda la comunidad se implique en el progreso del centro educativo hacia la inclusión. Se plantea que las aulas comunes ofrecen oportunidades para el aprendizaje y para potenciar las relaciones interpersonales. Es por ello que el objetivo general de la presente investigación es reflexionar sobre lo que pasa en un aula común de educación secundaria donde asiste una estudiante con NEE para pensar en las concepciones implícitas de la inclusión educativa, la cual propicia oportunidades de relaciones cooperativas en el grupo-clase. Desde aquí hablamos de las experiencias vitales y de las amplias riquezas que se generan para todos los estudiantes en un contexto escolar.

Se presenta un estudio de caso donde se destaca la cooperación, las interacciones y se valora la diferencia, entendiéndola como una oportunidad de enriquecerse en un espacio compartido. La experiencia que se presenta está inspirada en una alumna con NEE de 1ro de la ESO de un centro público de Barcelona y el grupo de compañeros(as) con el que comparte clases. Nos encaminamos hacia una educación inclusiva viva como un asunto que atañe a todos y no tan solo a unos pocos estudiantes que sean diagnosticados con alguna NEE. Así, nos aproximamos a la experiencia vital, al cuidado de las relaciones y a acercarnos a los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión, educación secundaria, interacciones, diferencia, cooperación.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Ser parte de un clima escolar inclusivo donde se potencie la formación de las relaciones humanas, los lazos con el entorno y el desarrollo de habilidades de cooperación es un desafío que nos preocupa. Una parte importante de la investigación actual en educación está mirando con atención los centros educativos de orientación inclusiva cuyo ideario plantea el acceso, la presencia, la participación, la permanencia y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes (Arnáiz et al., 2015; León, 2012; Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014). Desde esta perspectiva, se aborda la inclusión como símbolo garante de equidad (Ainscow et al., 2013; Arnaiz, 2012).

Cuando se habla de equidad se piensa en el diseño de políticas educativas, las cuales son fundamentales, aunque para su ejecución es importante tener una constante relación con las distintas variables personales y sociales y con los procesos escolares que vive cada centro educativo (Pedró, 2012). El desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos que inciden en la escuela (Arnaiz, 2012; Echeita, 2013).

En el presente estudio nos acercamos a lo que acontece en un centro y en sus aulas para focalizarnos a los esfuerzos encaminados a conseguir la mejora y la innovación que requiere la inclusión (Echeita, 2013). No menos importante resulta el acercarnos a saberes, concepciones, políticas, pedagogías y recursos que posee una comunidad educativa para llevar a cabo prácticas facilitadoras de inclusión (Slee, 2012; Stainback y Stainback, 2004; Tomlinson, 2008).

Las decisiones de escolarización de alumnos con NEE en centros ordinarios están sujetas a un proceso de seguimiento continuado tras las correspondientes evaluaciones psicopedagógicas. Si bien reconocemos la existencia de diversos tipos de aula: ordinaria, de transición, de apoyo a la integración y específica, nos focalizaremos al trabajo con estudiantes con NEE dentro de un aula ordinaria, pues en el centro educativo protagonista de la experiencia se reconoce la inclusión como un proceso compartido entre sus miembros. ¿Cómo abordar las necesidades educativas? ¿Cómo dar respuesta de forma adecuada a la diversidad de los estudiantes? Son algunas de las preguntas clave que inspiran este estudio donde hablamos de la importancia de sentirse incluido desde el reconocimiento, desde el valor de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a participar en las diversas formas de relación social, pues el reconocimiento como aceptación de las singularidades e integración se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o la relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la puesta en marcha de proyectos educativos con miradas hacia un trabajo en comunidad (Puig et al., 2012).

Puestos a ir estableciendo el marco de referencia desde el que podemos entender el significado esencial de la inclusión educativa, hay que señalar que parece difícil asentar el valor y las prácticas de reconocimiento, sin compartir espacios, actividades o enseñanzas comunes (Huguet, 2006). O dicho de otro modo, para



progresar hacia planteamientos más inclusivos, los lugares, las aulas y todo tipo de espacios educativos y sociales son fundamentales. Lo son porque resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, por ejemplo, separando a los estudiantes por género, o por rendimiento académico, para escolarizarlos en unidades o centros diferenciados o segregados, creyendo que se pueden llegar a conocer, reconocer y respetar a algunos de ellos en la distancia y que luego llegará, por añadidura, el advenimiento de una sociedad incluyente y cohesionada (Echeita, 2013).

La inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de la acción y no en una declaración de intereses, por eso es importante hacer una investigación participativa en los contextos educativos. Las prácticas inclusivas tratan un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad. De hecho, para algunos autores (Ainscow, 2011; Echeita, 2013; Escudero, 2012; Huguet, 2006) la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción como la equidad, la igualdad de oportunidades, la solidaridad, la consideración, el amor, etc., y ellos se pueden trabajar con prácticas educativas que se focalicen a los encuentros e interacciones vinculadas a la convivencia escolar; las que se forman día a día en las tareas escolares y en las clases, así como en otras actividades que los centros realizan complementariamente o de manera integrada en el desarrollo del currículo, viéndolo como una oportunidad de encuentro.

En esta presentación queremos hablar del aprendizaje cooperativo en la escuela como un recurso o una estrategia para atender la diversidad. De todas maneras, el aprendizaje cooperativo en educación no es algo nuevo, ya en el siglo XVII el pedagogo Comenius creía firmemente que los estudiantes se beneficiaban tanto al enseñar a otros como al ser enseñados por otros estudiantes. Y en el siglo XVIII se utilizó en Inglaterra los grupos de aprendizaje que, más tarde, se exportarían a Estados Unidos (Pujolàs, 2003), desde allí comenzó a extenderse gracias a autores como John Dewey, quien utilizó el aprendizaje cooperativo como un elemento esencial de su modelo de instrucción democrática. La importancia de esta forma de gestionar el aprendizaje radica en que las situaciones cooperativas permiten desarrollar habilidades y roles sociales que se necesitan para mantener relaciones interpersonales enriquecedoras y, por otro lado, porque hace que los estudiantes sean más sensibles, más responsables y trabajen la confianza en los otros. Si organizando el aprendizaje de forma cooperativa se consigue todo esto, entonces no es nada extraño que las formas cooperativas desvelen tanto interés en el mundo escolar. Ahora, esas prácticas no llegan por añadidura a las aulas, se deben sostener desde el proyecto de centro para que impacte en la convivencia cotidiana y en el trabajo que se lleva a cabo para atender las diversas necesidades educativas de los estudiantes.





OBJETIVOS

El objetivo general es reflexionar sobre lo que pasa en un aula ordinaria de educación secundaria donde convive una estudiante con NEE para pensar en las concepciones implícitas hacia la inclusión educativa como fuente de oportunidades de relaciones cooperativas para todo el grupo. Desde aquí hablamos de las experiencias vitales y de las amplias riquezas que se generan para todos los estudiantes en un contexto escolar.

Objetivos específicos

- Conocer las repercusiones que tienen sobre un grupo-clase los procesos de inclusión educativa vividos en comunidad.

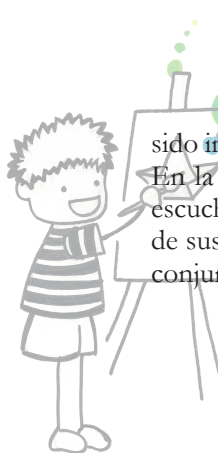
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El caso de estudio consistió en el acompañamiento a una alumna de 1ro de la ESO diagnosticada (previamente a su llegada al centro educativo) de Trastorno por Déficit de Atención, TEL (Trastorno Expresivo del Lenguaje) y CI límite (Discapacidad Intelectual Límite). Ella fue parte de la integración a tiempo completo en un grupo ordinario con 22 alumnos en la clase y el seguimiento se realizó en diferentes materias. Es necesario apuntar que el centro educativo de secundaria protagonista de la experiencia es considerado innovador porque tiene una mirada de la educación como experiencia para la vida, el cual trabaja con un currículum transdisciplinar (y no con la tradicional segmentación de asignaturas) y con metodologías colaborativas, desde el aprendizaje-servicio y en relación con el entorno social. Desde ese escenario se plantea un funcionamiento en el aula ordinaria en base a potenciar las relaciones y compartir los saberes favoreciendo la adquisición de competencias sociales. Son muchas las posturas (Ainscow, 2012; Ocampo, 2012; Puigdemívol, 2011; Pujolàs, 2003) que expresan que las aulas comunes ofrecen oportunidades para el aprendizaje y para las relaciones interpersonales (Tomlinson, 2008).

Además de compartir un aula, a los estudiantes les une el *aprender juntos*, ayudándose los unos a los otros, formando una *comunidad de aprendizaje* (Pujolàs, 2003). Y ese sistema de colaboración no tan solo se sustenta en temas académicos, pues la mirada se puso en distintos saberes, por ejemplo, en saber hacer, saber ser, saber convivir, etc.

La voz de quienes inspiran el camino hacia la inclusión

Para enriquecer y situar apropiadamente el diálogo de esta comunicación ha sido imprescindible recoger, dar cabida y amplificar la voz de los implicados del estudio. En la investigación se refleja la necesidad de empoderamiento y para que entren y se escuchen las voces de los participantes. Al tener testimonios de la alumna, de algunos(as) de sus compañeros(as), de docentes, de familias, etc., aplicamos prácticas que exploran conjuntamente y que están estrechamente vinculadas con nuestras relaciones significativas



con el mundo. En consecuencia, la experiencia que se presenta va encaminada hacia la inclusión pensando también en su propia ejecución.

EVIDENCIAS

Acompañamiento en el aula

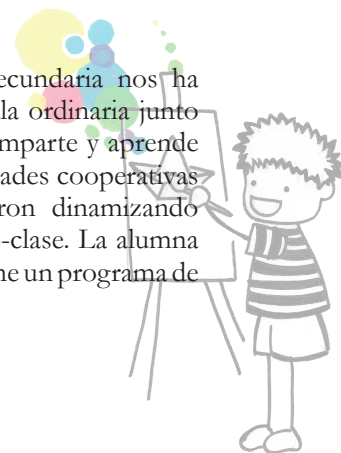
Para este estudio se ha hecho un seguimiento de cerca estando con la alumna en su aula común, además se cuenta con su testimonio y con las evidencias que han surgido del trabajo colaborativo con los miembros del centro que han estado también acompañándola en su proceso de aprendizaje; como su profesora tutora, los docentes que le imparten clases, la psicopedagoga, entre otros. Es importante reconocer la comunicación con los padres quienes han estado atentos a las situaciones vividas durante el curso escolar. A partir del acompañamiento en el aula, la investigadora y autora de la presente comunicación fue elaborando un diario de campo donde se anotaron comentarios, reflexiones, avances, obstáculos y desafíos a partir de lo observado.

Es fundamental resaltar que las formas de relacionarse en el aula durante el proceso de acompañamiento en las clases, dieron cuenta de un trabajo donde se destacaban expresiones solidarias entre los compañeros, hechos que se beneficiaban por la organización y dinámica del propio centro ya que, por ejemplo, los estudiantes se sentaban en mesas colectivas compuestas por 5 o 6 personas. Además las prácticas didácticas que proponía el profesorado se caracterizaba por ser relacional con acciones cooperativas lo que hacía que tanto la niña protagonista como sus compañeros(as) tengan la disposición para ayudar a los otros cuando se necesitaba.

Con el acompañamiento que se ha hecho a la alumna también hemos evidenciado que no se trata tan solo de reflexionar sobre la necesidad de modificar las estrategias en el aula introduciendo formas más abiertas y diversificadas o de adaptar las actividades a las necesidades de la persona, sino que es fundamental trabajar en conjunto para disminuir las barreras que a veces hay para el logro de aprendizajes y a para generar espacios de colaboración y participación en el aula donde haya un posicionamiento reconocido para que todo el alumnado pueda participar de acuerdo a sus posibilidades. Ya la literatura reitera que debemos tener en cuenta las particularidades y necesidades individuales pero ¿cómo la comunidad educativa va dando respuesta a la diversidad dentro de las aulas?

CONCLUSIONES

El aproximarnos a la experiencia vital en el centro de secundaria nos ha permitido observar, estudiar y vivir la modalidad de trabajo en el aula ordinaria junto a la alumna partícipe. Desde esa posición pudimos ver cómo ella comparte y aprende junto a los otros y cómo, gracias a su presencia, se desarrollan habilidades cooperativas en el grupo. También es interesante el cómo los docentes fueron dinamizando acontecimientos relacionales y de enseñanza-aprendizaje en el grupo-clase. La alumna sigue el currículum común del centro, el cual es particular porque no tiene un programa de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

estudios tradicionales en base a asignaturas, sino que trabaja de manera globalizada, por proyectos, con formas propias del aprendizaje-servicio y en relación con la comunidad. Esa misma forma de llevar el currículum expresa una apertura del centro por vivir una educación más cercana a las necesidades del alumnado.

Se pudo observar que en el aula se generaba un contexto cooperativo que motivaba a los alumnos y que mejoraba ostensiblemente la convivencia. Además los estudiantes buscaban estrategias para ayudarse entre todos, lo que de paso benefició el rendimiento académico. Ese contexto se desarrolla dentro de la diversidad como una cuestión hacia un currículo y dinámicas de aula más justas, más responsable con el reconocimiento de las diferencias; donde el profesorado entiende que no ha de responder sólo a las necesidades comunes, sino también a las necesidades particulares del alumnado, pues en esto consiste una política de reconocimiento de las diferencias (García-Pastor, 2012).

Las ayudas técnicas y las medidas de adaptación y/o de refuerzo educativo son mecanismos que se utilizan en diversos centros para trabajar con alumnos con NEE. La novedad de éste es su capacidad integradora; al tener un proyecto que pone en el centro las relaciones entre las personas, pues no tiene sentido ser parte de programas inclusivos si no se potencian habilidades de cooperación y de reconocimiento del otro (con sus diferencias) entre los miembros de la comunidad. En este punto, debemos especificar que a pesar de trabajar en un aula común, la alumna sigue recibiendo una atención personalizada donde profesores y estudiantes colaboran.

El rol que ha cumplido esta alumna ha traído grandes beneficios a la dinámica en el aula; por una parte, ha potenciado aprendizaje tanto académicos como aquellos aprendizajes que sirven para la vida, habilidades de comunicación y expresión y habilidades sociales como la solidaridad y el compañerismo.

Así, podemos concluir que la inclusión está en vías de proporcionar espacios compartidos sin disgregar a las personas, poniendo el énfasis en los modos de superar tanto los procesos como algunas situaciones de abierta exclusión, segregación y marginación educativa y social. En otro sentido, expresamos que los procesos de inclusión están en una permanente tensión ya que chocan con barreras que limitan la presencia o la participación de los(as) alumnos(as) y de otros miembros de la comunidad. Los desafíos también quedan sujetos a las aspiraciones de construir una educación común para todos y todas, la cual está personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz. Esto lo queremos hacer en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar.

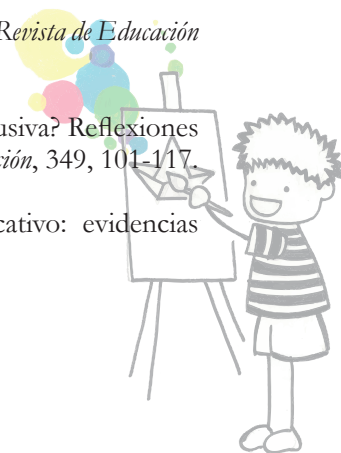
Para finalizar, hacemos hincapié en lo que nos hace pensar la investigación, la cual nos trae a la palestra las voces de los propios protagonistas, siendo un proceso que contribuye en la necesaria búsqueda de experiencias hacia la educación inclusiva y, que, en términos de compromiso, nos encamina a un sentido del cambio educativo. En congruencia con este planteamiento, nos preguntamos si la investigación que



promovemos es realmente inclusiva o solamente trata el tema de la inclusión (Parrilla, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P., Azorín, C. y García, M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 326-346.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- García-Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 213-229.
- Huguet, T. (2006). *Aprender junts dintre de l'aula*. Barcelona: Graó.
- León, M.J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Ocampo, A. (2012). Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 133-142.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 22-45.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Puig, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Puigdellívol, I. (2011). Inclusión, escuela y comunidad. En M. Aramayo (Comp.), *Hablemos de la diversidad en la discapacidad* (pp. 21-48). Caracas: Universidad de Monteávila.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos: alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Octaedro.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M.G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro



PROGRAMA UNIVERSITARIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

GÓMEZ MONEDERO, JOSÉ ANTONIO¹, NÚÑEZ ANGULO, BEATRIZ², SANTAMARÍA CONDE ROSA³, GÓMEZ ORCAJO ALBA⁴

Universidad de Burgos, España

¹jagomez@ubu.es

²bnunez@ubu.es

³rsantamaria@ubu.es

Resumen. Esta experiencia es un Proyecto de apoyo a las aulas inclusivas, denominado Proyecto Dual, realizado por la Universidad de Burgos. Tiene como fin colaborar con los Centros educativos. Desde la Dirección Provincial de Burgos y desde el servicio emprendedor de la Unidad de Empleo de la UBU se realizan diferentes convenios donde todos los participantes salen beneficiados: Centro, alumnos y profesores de aulas inclusivas, estudiantes universitarios y Universidad.

Palabras clave: Apoyo, colaboración inclusiva, Universidad, Centros, Profesorado, Aulas inclusivas. Emprendimiento, Formación, **Programa Dual.**

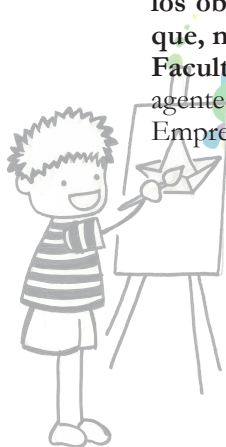




INTRODUCCIÓN

La Universidad de Burgos, a través de la Facultad de Educación, participa con los centros educativos de Educación Primaria y Educación Infantil en pro de la inclusión educativa mediante el programa “Dual.” Este programa está destinado al apoyo de acciones educativas inclusivas en los centros públicos y concertados. Esta colaboración se realiza con la participación de la Inspección Educativa, con los responsables de los Programas Educativos de la Delegación Provincial de Educación de la provincia de Burgos, con los propios Directores de los Centros educativos y con los Equipos de Orientación.

Por parte de la Universidad de Burgos principalmente, con el profesorado de la Facultad de Educación, que son tutores del Practicum y con el servicio que presta la Unidad de Empleo porque se considera relevante el acercamiento de las relaciones entre Universidad – Empresa. Se justifica porque trata de ofrecer un apoyo socioeducativo dentro de las aulas inclusivas. Este apoyo no es de forma voluntaria sino un servicio continuo, gracias al alumnado de la Facultad de Educación, preferentemente del Grado de Maestros que participan y conocen diferentes situaciones de conflicto y de gran dificultad inclusiva, que se producen en los centros educativos. Se admite, de este modo, que el propio profesorado tutor de aula va a ofrecer una mejor atención individualizada ante comportamientos a veces, reincidentes y frecuentes debidos a dificultades, preferentemente, de los trastornos de conducta. Estos sucesos docentes suelen aparecer de forma muy puntual, pero para muchos de estos profesionales, no se puede, por sí sólo, resolver ciertos conflictos graves de comportamiento, por ejemplo, cuando se produce un brote psicótico dentro del aula, o cualquier tipo de conductas disruptivas que además generen miedo, temor, susto, etc... al resto de sus compañeros. Es necesario, contar con el apoyo de una persona, de un profesional o de un apoyo voluntario continuo que apoye al aula y libere al profesor de su atención al gran grupo, para que el profesional acuda a adecuar las diversas situaciones que se pueden producir en un aula inclusiva con alumnos con estas dificultades. Nuestra Universidad también se ha planteado que la formación de maestros es una responsabilidad, que debe estar, muy acorde, con la capacitación y desempeño de las labores educativas de nuestros alumnos y alumnas. Se pretende que estos futuros técnicos de la educación se acerquen a conocer, mucho más, la realidad de su futuro profesional y que de esta forma los objetivos se planifiquen para que se disponga de un saber hacer práctico que, no sólo se condensa sólo en los días de del Practicum y en las clases de la Facultad. El éxito de este programa requiere involucrar de manera directa a todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje: Alumnos, Profesores, Universidad y Empresas.



OBJETIVOS

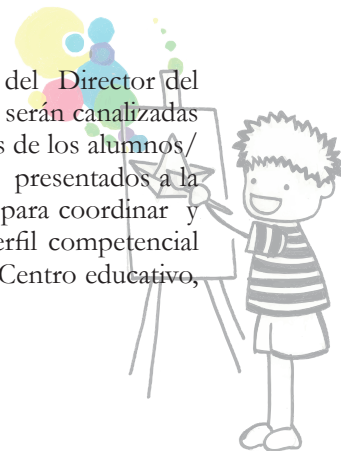
- Conocer el desarrollo de los trastornos de conducta dentro de las aulas de la escuela inclusiva.
- Conectar al estudiante con la realidad de los centros educativos, porque estas son demandas, cada vez más necesarias, como lo son los nuevos perfiles profesionales, más imperiosos, para atender los problemas de las aulas inclusivas.
- Reducir el tiempo de inserción de los estudiantes en los centros educativos que acogen alumnado con trastornos de conducta.
- Favorecer la integración integral de los estudiantes del ámbito educativo.
- Promover en los alumnos universitarios habilidades, competencias y actitudes educadoras que les ayuden a desenvolverse en estos ámbitos inclusivos.
- Compatibilizar estudio con un aprendizaje práctico.
- Observar procesos de *negociación eficaz* en las aulas inclusivas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para el desarrollo de este Programa Dual se prefieren estudiantes que sean alumnos de tercer y de cuarto curso de Grado de Maestros. Estos, ante las diferentes convocatorias que realiza la Universidad pueden solicitarlo, una vez hecho su anuncio público.

La formación de los estudiantes se hace a través de un programa que combina ejercicio profesional. Éste desarrolla competencias específicas mediante talleres prácticos de: competencias, coaching, orientación académica y orientación profesional. Es necesario desarrollar cada una de estas actividades, ya que no podemos desvincular las competencias profesionales de los contenidos, puesto que las empresas demandan un equilibrio entre ambos aspectos. Todo ello, vertebrado sobre el desarrollo integral de los estudiantes.

Cada empresa, en este caso cada Centro educativo a través del Director del Centro y del Equipo de Orientación, definirán sus necesidades. Éstas serán canalizadas a través de la Inspección Educativa y juntos identificarán los perfiles de los alumnos/as que precisen un apoyo inclusivo educativo. Posteriormente serán presentados a la Comisión del Practicum y al Servicio de Empleo de la Universidad para coordinar y discutir los criterios de selección que mejor deben adaptarse al perfil competencial del centro y que se exigirá al candidato. A través de estas reuniones: Centro educativo,





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Delegación Provincial y responsable de la Universidad: Unidad de Empleo, se trazara un plan de ayuda para alumnos con dificultades de comportamiento y se proponen cuáles deben ser las pautas metodológicas necesarias para potenciar la labor inclusiva en dichos centros.

Existen tutorías individualizadas en los Centros y en la Universidad. Esto permite conocer el seguimiento y la evolución, por el estudiante universitario, de la actividad educativa de los alumnos con trastornos de comportamiento en las aulas inclusivas. Observan, reflexionan sobre estos casos y tratan de valorarlos dentro del contexto educativo inclusivo, también, tratan de aprender cómo se, pueden modificar algunas actitudes no deseables. Al estudiante de la Universidad, si fuera necesario, para su selección, también se le puede evaluar aspectos básicos de su personalidad como:

1. Energía (dinamismo y dominancia).
2. Tesón (perseverancia y escrupulosidad).
3. Afabilidad (cooperación y cordialidad.)
4. Estabilidad emocional (control de emociones y control de impulsos).
5. Apertura mental (apertura a las experiencias educativas)

Estos aspectos se evalúan mediante un test de personalidad BFQ y se completan con información obtenida gracias a herramientas como: dinámicas de grupo y entrevistas individualizadas para valorar otros aspectos complementarios como su comunicación verbal y no verbal y sus planteamientos en situaciones específicas. El proceso de selección se realizará a través de los Técnicos de la Unidad de Empleo. Queremos resaltar, de forma muy **relevante, que dentro del Programa Dual, hay un compromiso de parte de los alumnos participantes y que estos, sólo puede ser si son alumnos/as de los dos últimos años de formación. No se permite ni puede ser un voluntariado que se ejerza de forma discontinua, porque la exigencia, gracias a las contraprestaciones del Centro educativo obliga al alumno a mantener una continuidad pactada con el colegio.**

EVIDENCIAS

Durante el periodo de estancia, el estudiante del Programa Dual, estará tutorizado a través de un apoyo académico vocacional personalizado y de coaching por las personas que se responsabilizan del asesoramiento en la Unidad de Empleo de la propia Universidad, del mismo modo, que por parte del tutor del Centro educativo. El coach será la figura de referencia del alumno/a. que actúa como persona vertebradora del programa en relación con el estudiante. Se encargará de recibir al estudiante para indagar los motivos de su participación e indagar en sus actitudes vocacionales. Se le informará de su positividad por la educación, de sus perspectivas, de su actitud de



servicio de su coherencia, integridad y honradez para que sepa focalizar con mayor claridad los objetivos y adopte un sentido de aprendizaje más emprendedor, más activo y estimulante, pues, de este modo, dirigirá, controlará y fomentará mejor su autonomía.

También, recibirá una orientación académica vocacional, ya que, el alumno comparte las mismas directrices del Plan de Acción Tutorial del Practicum, comprendidas en su Grado de Maestro de Primaria y por lo tanto, debe sentirse arropado por un tutor profesor de la Facultad de Educación, que oriente, apoye y realice un seguimiento del estudiante participante en el programa. El tutor de la Universidad desempeñará la función de ayudar y planificar el trabajo científico, buscando el equilibrio entre las obligaciones académicas y las responsabilidades de esta formación Dual. También, se le exige una coordinación con otros profesores, que impartan asignaturas implicadas con la dinámica de estas dificultades educativas.

De este modo, el estudiante, convalida su periodo de prácticas gracias al Programa Dual. Y se compromete a realizar el Trabajo Fin de Grado, desarrollando un proyecto sobre la práctica educativa vivida, que estará dirigido por el profesor y tutor de la Facultad de Educación. Su compromiso implica relacionar su propio Trabajo Fin de Grado con la experiencia práctica que le ha proporcionado el Programa Dual. Por lo que debe reflexionar, analizar y validar sus conocimientos desde su perspectiva y finalmente mostrar las conclusiones de su experiencia inclusiva con alumnos que muestran trastornos de personalidad.

Desde esta formación Dual Universitaria lo que se pretende es que el alumno desarrolle y adquiera, por su actitud emprendedora muchas más competencias educativas.

El convenio pertenece al Aula Emprendedora, dentro del Programa Aula Empresa Castilla y León encuadrado en la ORDEN EDU/737/2013 de 6 de Septiembre.

CONCLUSIONES

Los beneficios que pretende este convenio es que todos los participantes se favorezcan ofreciendo sus propios recursos como bienes de enriquecimiento personal compartidos. Para el Centro educativo la presencia de un nuevo recurso humano, como es un estudiante universitario del campo educativo, con voluntad emprendedora, es vital y necesaria para que en sus aulas inclusivas, se normalice y se atienda con la máxima calidad educativa a todos sus alumnos del centro, por ello, su compromiso es ofrecer recursos formativos o económicos al estudiante para que se comprometan dentro de una propuesta de Formación Dual.

La Administración a través de la Inspección Educativa formaliza y regula los convenios con la Universidad para que la entrada de los alumnos se ajuste de la mejor forma posible a su formación. Exige contrapartidas a los Centros



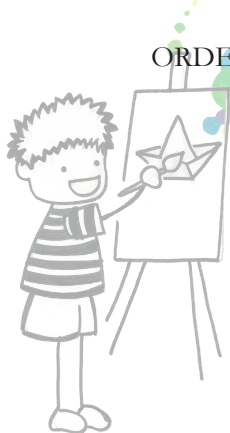


educativos que estén incardinadas dentro de su propia formación y a su vez, legaliza las addendas o acuerdos específicos a los que se han llegado. Muestra de estas addendas o convenios que ofrecen los Centros educativos son:

- Compromiso entre la Universidad y el Centro Educativo y convalidación del PracticumI, PracticumII por el apoyo prestado durante su estancia, también, una mayor atención personalizada en la realización de su Trabajo Fin de Grado.
- Si la demanda procede de los padres de los alumnos con necesidades educativas, en ocasiones la Unidad de Servicio de Empleo acepta a través del Centro, que esos padres colaboren con una pequeña bolsa de ayuda económica, destinada al estudiante. Independientemente de la cuantía y del concepto que se perciba, esta oferta deberá cumplir lo previsto en el Real Decreto 149/2011de 24 de octubre.
- Si el Centro oferta formación al estudiante, esta propuesta puede ser muy variada: Cursos de formación en Inglés, Francés, Alemán, Lengua de Signos, (B2, C1), etc., Será la misma formación que recibe los profesores del Centro educativo, por ejemplo, por ser colegio bilingüe. Si en las addendas se pacta ello será una oferta también, para los alumnos estudiantes que colaboren en el Programa Dual en ese centro. Lo mismo ocurre con los cursos de formación en Tic., o los cursos en formación específica por parte del Equipo de Orientación: en conocimiento del diagnóstico, mediante test escolares. En interpretación de resultados, etc. En apoyo para la elaboración de programaciones curriculares, competencias, estándares de evaluación, o participación en el aprendizaje de las actividades extraescolares: robótica, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- La Torre, A. (2010) *Trastornos de conducta: Estrategias de intervención y casos prácticos*. Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Monseny Bonifasi, J. (2016) *Trastornos de conducta o conductas que trastornan*. Barcelona. Horsory.
- Muñoz, M^a D. Segarra, J, Segarra, M^a D.(2014) *Trastornos de la conducta y personalidad: Guía de primeros auxilios psicológicos en el aula*. Pamplona. .Eunate.
- ORDEN EDU/737/2013 de 6 de Septiembre. BOCYL.



PROPUESTA DE TRABAJO INCLUSIVO CON ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES Y TALENTOSOS

CRESPO MOLERO, FRANCISCO¹, MARTÍ CARDENAL, FÁTIMA²

¹Centro Educativo Terapéutico Vallecas, España
pacocrespmolero@gmail.com, España

²Asociación ARCA, España
info@altascapacidadesarca.org, España

Resumen. Las Altas Capacidades Intelectuales se convierten en un campo pedagógico emergente al que, de una u otra manera, no se le está prestando la atención que se merece tanto desde el ámbito académico como desde la práctica pedagógica en los centros educativos. Entender la atención a la diversidad como un espacio en el que atender a cada alumno y alumna desde sus potencialidades y necesidades debería ser en un imperativo de obligado cumplimiento para toda la comunidad educativa. Todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir la mejor atención educativa. Entenderemos esta como aquella que presta atención al alumno/a en su diferencia y realidad de manera contextual y sistémica.

Palabras clave: altas capacidades, inclusión educativa, equidad, talento, y creatividad.





INTRODUCCIÓN

El trabajo con alumnado de Altas Capacidades Intelectuales y Talentosos requiere de una mirada diferente e inclusiva que sea capaz de atender su especificidad dentro de la atención a la diversidad que se lleva a cabo en los centros educativos. Para ello, les proponemos en las siguientes páginas adentrarnos en el significado de palabras como capacidad, talento, inteligencias y algunos otros conceptos que les podrán sonar más o menos cercanos e incluso deducir con un poco de lógica y buena intención, pero que no terminan de definirse en toda su extensión quedando en lo superficial si no somos capaces de acercarnos a ellos de una manera reflexiva y pausada. Les animamos a realizar una lectura de este documento con la intención de complejizar las palabras y llevarlas un poco más lejos, observando relaciones y significados que tal vez sean menos evidentes pero que podrán permitirnos adentrarnos en el mundo de las altas capacidades y el talento desde una visión realista y des-cargada de connotaciones estereotipadas. Una vez que entendamos lo que como educadores proponemos con conceptos como inteligencia y creatividad, nos atreveremos a adentrarnos en la visión que queremos mostrar del trabajo con alumnado de Altas Capacidades y Talentos. Para ello, analizaremos aquellos elementos que dan respuestas al cómo creemos que deberían trabajarse las altas capacidades y el talento dentro de la educación formal de manera inclusiva.

OBJETIVOS

La intención de este documento no es otra que presentar y compartir nuestra propuesta de trabajo educativo con alumnos y alumnas de altas capacidades y talentosos. Es así como pretendemos esbozar algunos de los elementos conceptuales y metodológicos que sustentan nuestra propuesta de intervención y práctica educativa.

MARCO TEÓRICO

Mostraremos una metodología del proceso enseñanza-aprendizaje centrada en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1985), relacionando la creatividad y el dominio en el cual se manifiesta una determinada inteligencia. Entendemos que si no hay una única inteligencia, tampoco habrá un tipo único de creatividad. Las ocho inteligencias planteadas por Gardner se presentarán en diferentes intensidades en cada alumno/a y se debería recurrir a ellas de distintas formas para llevar a cabo las tareas generando perfiles de inteligencias. Las inteligencias dominantes deberían servir de canales para fortalecer las debilidades.

En la línea del desarrollo conceptual de modelos teóricos que den respuesta a la teorización sobre el proceso cognitivo, también nos parece pertinente señalar las teorías de la motivación e interacción social. Las primeras, consideran la motivación como el eje principal, y estudian cómo los individuos se perciben a sí mismos. Ejemplos señalados serían la teoría de la atribución de Weiner (2006), y la teoría de la autosuficiencia de Bandura (1982).



Por otro lado nos parece importante señalar las aportaciones de Joseph Renzulli (Renzulli y Gaesser, 2015), en concreto su modelo de los tres anillos. Renzulli centrará su análisis en la producción del alumno/a y planteará un concepto de Alta Capacidad flexible y contextual. Es importante este aspecto, ya que de esta manera nos obliga a centrar la atención en la práctica educativa de la clase y no tanto en las necesidades del alumno/a. Este modelo plantea la interrelación de tres conjuntos de rasgos caracteriales para este tipo de alumnado: capacidad cognitiva superior a la media, compromiso con la tarea y creatividad. Nuestra atención pedagógica tendrá que centrarse en la creatividad y la perseverancia en la tarea, ya que se desarrollarán en mayor o menor medida en función de las experiencias que les ofrezcamos a nuestros alumnos/as.

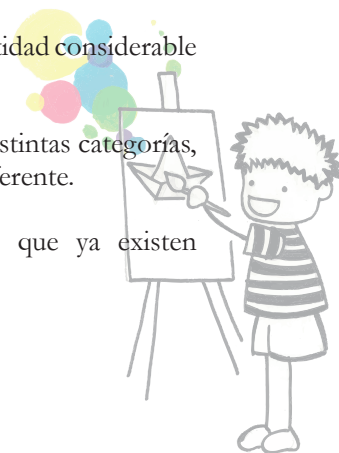
En cuanto a la creatividad, como elemento central de nuestra propuesta de trabajo a la hora de entender las Altas Capacidades, utilizaremos el modelo teórico de Sternberg, para el que la creatividad es un fenómeno de múltiples facetas, tres de las cuales resultan fundamentales: la inteligencia, el estilo intelectual y la personalidad, (Sternberg, 1997). Es así como podemos señalar que la Teoría Componencial de Sternberg parte de tres tipos de inteligencias:

- Inteligencia contextual o conductas adquiridas a lo largo de la existencia, y que son el resultado de la adaptación cultural.
- Inteligencia experiencial, adquirida por experiencias de aprendizaje personales.
- Inteligencia componencial que se encarga de codificar y organizar los conocimientos adquiridos.

De la interacción entre inteligencia, estilo intelectual y la personalidad podríamos definir la creatividad como la facultad humana de identificar, plantear o solucionar un problema de manera divergente. Por otro lado, la producción divergente hace referencia a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente (Romo, 1987).

Diferenciaremos entre cuatro variables que son las más frecuentemente utilizadas para medir la creatividad (Guilford, 1950):

- La fluidez, entendida como capacidad de generar una cantidad considerable de ideas o respuestas a planteamientos establecidos.
- La flexibilidad, formular respuestas que pertenezcan a distintas categorías, provocando una búsqueda y una visión más amplia y diferente.
- La elaboración, añadir elementos o detalles a ideas que ya existen modificando algunos de sus atributos.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- La originalidad, es el aspecto más destacado de la creatividad ya que implica pensar en ideas que a nadie se le habían ocurrido antes o visualizar los problemas de forma diferente.

En definitiva, cuando hablamos de alumnado creativo nos estamos refiriendo a aquel que tiene habilidad para producir pensamiento divergente que está completamente desconectado de la lógica y de la secuencia previa. Es decir, creemos y afirmamos que se debería estimular la creatividad como un componente más de la inteligencia en combinación con las inteligencias múltiples, y es aquí donde quisiésemos hacer énfasis con una propuesta metodológica concreta.

PROPUESTA DE DESARROLLO METODOLÓGICO

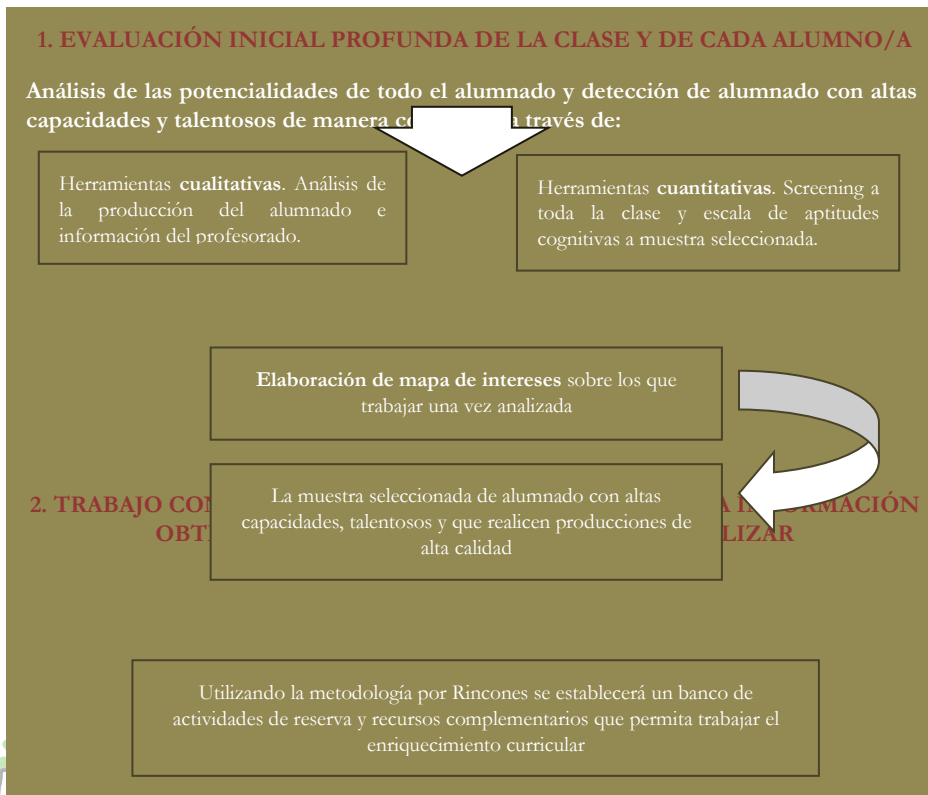


Figura 1. Esquema de proceso metodológico

Evaluación inicial profunda de la clase y de cada alumno/a.



En nuestro modelo de intervención inclusiva el primer paso a considerar será la detección del posible alumnado con altas capacidades y talentoso para adaptar su atención dentro del aula a través de un proyecto de enriquecimiento. Este proyecto tiene que permitir que el alumno se sienta incluido en el aula y no señalado por una condición diferencial, por lo que consideramos fundamental que favorezca no solo al alumno/a de altas capacidades sino también a alumnos/as de alto rendimiento y con ritmo de trabajo rápido. Por extensión, el impacto de nuestra intervención tendrá repercusión también en el resto del alumnado, ya que de esta manera evitamos “la tendencia a homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje o la falta de estimulación como otras variables que eclipsan las habilidades de orden superior” (Inchaustegui y Alsina, 2017, 73). Por lo que cualquier alumno/a del grupo-aula podrá beneficiarse de la propuesta metodológica planteada.

Vamos a darle más importancia a la producción y material elaborado por el alumno/a que a la condición diferencial y a la etiqueta de partida que el alumno/a presente. Asumiendo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y relacionando éstas con el modelo de los tres anillos de Renzulli entenderemos que cada alumno/a podrá brillar y destacar en momentos diferentes y en ámbitos diferentes del aprendizaje. Este enriquecimiento tiene que articularse como medida ordinaria dentro del aula con ajustes metodológicos y organizativos, ajustes en las actividades y ajustes en los contenidos.

Primero pasaremos una prueba de screening a todo el grupo-aula. En función de los datos obtenidos determinaremos los percentiles que nos permitirán focalizar la atención en el grupo de alumnos y alumnas identificados. Para ello, aplicaremos una visión amplia del concepto alta capacidad con la intención de llegar al mayor número de alumnos/as posibles. Los datos obtenidos no nos servirán como dato de corte sino como dato que nos permita detectar a aquellos alumnos/as que muestran mejores aptitudes cognitivas.

El segundo paso a realizar consistirá en pasar una prueba estandarizada al grupo de alumnos y alumnas seleccionadas que permita profundizar en las características de cada uno de ellos y detectar así cuáles son sus potencialidades. Este paso es fundamental, ya que de esta manera podremos entender mejor al alumnado y ajustar la propuesta de actividades a desarrollar, elemento que desarrollaremos más adelante. Esta información será contrastada con el profesorado para enriquecer los datos obtenidos y profundizar en posibles contradicciones entre la potencialidad del alumno y su producción.

Trabajo con el profesorado para contrastar la información obtenida y definición del trabajo a realizar.

Asumiremos el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) de Gagné (2015), que determina que la capacidad es la materia prima del talento y que éste se desarrolla con intervención específica y adecuada. Junto al MDDT situaremos el Modelo de los Tres Anillos que propone ofrecer un método pedagógico atractivo





Liderando investigación y prácticas inclusivas

que apele al interés de todos los alumnos y alumnas, no solo de los superdotados. Es por eso que “aquellos alumnos que puntúen por debajo del percentil 92, pero que hayan demostrado un alto nivel de rendimiento académico en las evaluaciones finales” (Renzulli y Gaesser, 2015, 115) y que por lo tanto sus producciones sean similares en cuanto a compromiso, creatividad y dominio del currículum, deberán ser propuestos como destinatarios del proyecto de enriquecimiento dentro del grupo-aula. Utilizaremos el percentil 92 como punto de referencia, pero este punto nos servirá para articular la valoración con el profesorado, en ningún caso se convertirá en un punto de corte que deje fuera de nuestra propuesta de intervención a parte del alumnado.

El primer paso en el trabajo a desarrollar con el profesorado consistirá en definir junto a ellos, ya que son conocedores de la realidad del centro y sus referencias son contextuales, el nivel de las producciones a analizar así como los elementos de creatividad y compromiso en la tarea área por área del currículum. Este elemento es importante, ya que podríamos tener alumnos/as que destacaran más en una inteligencia que en otra y su nivel de producción variara en función del área que estemos evaluando. Lo interesante de este análisis no será tanto entender qué es lo que necesita cada uno de los alumnos/as evaluados, sino tener una visión muy pormenorizada del grupo-aula en base a la muestra seleccionada que nos permita establecer un mapa de intereses sobre los que trabajar para definir las propuestas de trabajo en el proyecto de enriquecimiento. El objetivo de seleccionar esta muestra es que nos permita establecer actividades concretas que apunten a niveles de exigencia y reto intelectual respondiendo a las características de los alumnos y alumnas analizados, pero dado que el proyecto de enriquecimiento se ofrecerá a toda la clase, las actividades a realizar podrán ser utilizadas por cualquier componente del grupo-aula, pertenezca o no a la muestra seleccionada.

De esta manera, y definido el mapa de intereses, desglosaremos y concretaremos actividades que recojan las prioridades y las áreas de trabajo que más han resonado en la realidad del grupo-aula. Por lo tanto, cualquier alumno/a, pertenezca o no al grupo de alumnos que sobrepasan el percentil 92, que en cualquier momento haya alcanzado los estándares de aprendizaje establecidos en la programación de aula que en ese momento se esté trabajando podrá ser receptor de alguna de las propuestas que encontrarán en nuestro banco de actividades.

Definición del programa de intervención dentro del proyecto educativo de aula

Entenderemos que el contexto tiene que jugar un papel facilitador y es el contexto el que se adapta al alumno/a y no al revés si queremos que nuestra intervención responda a criterios de inclusión. Por lo que tendremos que adaptar el aula como espacio y nuestra intervención educativa en función de los datos obtenidos.

Es así como proponemos acondicionar el aula definiendo para ello cuatro Rincones Lúdicos. Trabajar por rincones lúdicos en aula consiste en diseñar espacios donde desarrollar actividades que resulten motivantes y se conviertan en pequeños retos para el alumnado. Es un pequeño lugar del aula donde el alumno/a se va a encontrar



con diferentes tareas que pueden tener un carácter preestablecido o totalmente libre y al que va a acudir cuando les toque en el primer caso o voluntariamente en el segundo, una vez que termine las tareas curriculares propuestas para todo el grupo. Cada aula contará con un banco de actividades de reserva y recursos complementarios, donde los alumnos contarán con materiales tales como juegos creativos, construcciones, manipulativos, de investigación, de lógica, biblioteca, rincón del arte, rincón de las ciencias, rincón del ordenador, rincón de audiciones y del descanso, etc., así como de un fondo bibliográfico de consulta y de actividad. A estos materiales podrá acceder todo el alumnado del aula, favoreciendo que los alumnos/as de Altas Capacidades y Talentosos actúen como alumnos/as tutores. Los objetivos que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Potenciar el aprendizaje manipulativo y de investigación.
- Favorecer el trabajo cooperativo en pequeño grupo.
- Fomentar la autonomía en la ejecución y planificación de las tareas.
- Desarrollar los factores de inteligencia desde un aspecto lúdico y creativo

Para acceder a los rincones tendrán que haber cumplido previamente con el currículo de aula. De esta manera, el profesorado tendrá una tabla matriz por cada uno de los alumnos/as participantes en la que incluirán los contenidos de la programación del grupo-clase. Cada vez que el alumno/a alcance alguno de esos contenidos y por lo tanto, haya terminado la tarea antes que el resto de la clase, el profesor/a señalará la adquisición y dominio de ese contenido sobre la matriz de trabajo registrando el logro (Amo y Plaza, 2017). De esta manera evitamos la repetición de tarea sobre objetivos ya consolidados de aquellos alumnos/as que por su rapidez en el aprendizaje o por su interés en la temática trabajada terminen antes que el resto de sus compañeros/as (Renzulli y Gaesser, 2015). Ese será el momento en el que el alumno/a podrá hacer uso de alguna de las actividades propuestas en alguno de los 4 rincones del aula. El profesor/a indicará al alumno/a el grupo de actividades de la que podrá hacer uso en función de los intereses sobre los que profundizar y enriquecer el trabajo del alumnado.

CONCLUSIONES

La atención al alumnado talentoso y con altas capacidades, así como a aquel alumno o alumna que aprende más deprisa terminando la tarea antes que el resto de sus compañeros y compañeras, debe ser inclusiva. Esto significa que tienen que permanecer en el aula y el profesorado debe trabajar desde el aula su condición diferencial. El ritmo de aprendizaje de este alumnado, lejos de suponer una dificultad para el profesorado, debe convertirse en una oportunidad que sirva de catalizador y estímulo para el resto de la clase. Como docentes, tenemos que ser capaces de descubrir los talentos que cada alumno/a atesora. Tenemos que dejar de centrar nuestra atención en las dificultades, y dar una atención educativa centrada en paliar los problemas, para pasar a fijarnos en las potencialidades que todos y todas tienen.





Nuestra propuesta pedagógica intenta servirse del valor potencial que el alumnado con más rendimiento y mejores condiciones cognitivas representa para el grupo-aula. Nuestro planteamiento consiste en utilizar ese potencial como estímulo para el resto de la clase y servirnos de esta propuesta metodológica para que todos los alumnos/as puedan beneficiarse en la mejora de su aprendizaje. Para atender un alumnado diverso, nuestra respuesta tiene que ser diversa y permitir el máximo desarrollo del potencial de todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amo, del T. y Plaza, D. (2017, abril). Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades. *Neurociencia aplicada a la educación*. Mesa redonda altas capacidades. Recuperado (15.01.2018) Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://goo.gl/RcZydE>

Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 2, 122-147.

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura, México.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist* 5(9), 444-454.

Inchaustegui, Y.A. y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Didáctica de las Matemáticas* (94), 71-92. ISSN: 1887-1984

Renzulli, J.S. y Gaesser, A.H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness (Arellano, trad.). *Revista de Educación*, 368, 96-131. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290

Romo, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de psicología*. 27, 175-192.

Sternberg, R. J. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Coleangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, 43-53. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Weiner, B. (2006). *Social Motivation, Justice, And The Moral Emotions: An Attributional Approach*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates



PROPUESTAS PARA LA SUPERACIÓN DE OBSTÁCULOS A LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, RAÚL¹, DOMINGO GÓMEZ, BELINDA²

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
e-mail: raulgonzalez@edu.uned.es

² CEIP Nuestra Señora del Castillo, España
e-mail: labelidg@yahoo.es

Resumen. Estudios recientes evidencian las múltiples ventajas y beneficios que tiene el tratamiento educativo de la diversidad. En todo este proceso el profesorado es el elemento clave, que, en términos generales, tiene una actitud favorable al mismo. Si bien, es necesario poner el énfasis en aquellos obstáculos que dificultan el óptimo desarrollo de la inclusión educativa, especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En base a ello, se presenta una investigación cuyo propósito es recoger las propuestas que el profesorado de esta etapa educativa hace para afrontar con éxito el tratamiento inclusivo de la diversidad. En su desarrollo se ha seguido una metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario diseñado a tal efecto y del que se han recogido un total de 528 ejemplares. Los datos obtenidos evidencian que el profesorado considera como puntos clave para la superación de los actuales obstáculos a la inclusión educativa, el aumento y utilización de materiales adaptados a las necesidades concretas del alumnado, incrementar el número de docentes especializados en la atención a la diversidad y utilizar una metodología acorde a las características de los estudiantes que permita y facilite una atención personalizada al alumnado diverso.

Palabras clave: propuestas, obstáculos, mejora, inclusión, diversidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El tratamiento inclusivo de la diversidad supone, en la actualidad, un derecho de todo el alumnado, y no solo del que presenta necesidades educativas (Arenas, 2016). Su desarrollo, enmarcado dentro de las actuales concepciones de renovación pedagógica (González, Medina y Domínguez, 2016), es un elemento vital en la búsqueda de la calidad y excelencia de los actuales sistemas educativos, además de suponer un tema de justicia social dentro de la configuración de la actual sociedad del siglo XXI.

Diversas investigaciones sobre la temática coinciden en la relevancia que el profesorado, como elemento clave en el proceso educativo, tiene en la implantación, desarrollo y afianzamiento de la atención a la diversidad existente en las aulas, fundamentada en la inclusión educativa como eje vertebrador de todo el proceso (Fernández Batanero, 2013; González Fernández, 2014; Rodríguez Tejada, 2009; Tárraga y Tarín, 2013). A tal efecto, es necesario hacerse eco de las reflexiones de Avramidis y Norwich (2004), quienes consideran que el éxito o fracaso en el desarrollo de las políticas inclusivas está altamente condicionada por el papel del profesorado: “El profesorado es, por tanto, el elemento clave para el óptimo tratamiento educativo de la diversidad e inclusión educativa de calidad, como verdaderos artífices de su puesta en marcha, desarrollo y consolidación” (González Fernández, 2017, p. 125).

Partiendo de este hecho, en las últimas décadas se han desarrollado diversas investigaciones centradas en la voz del profesorado, destinadas a conocer sus consideraciones y opiniones acerca del tratamiento inclusivo de la diversidad, donde gran parte de las mismas remarcan su actitud inicialmente favorable del profesorado hacia el desarrollo de la misma (González y Palomares, 2015; González et al., 2016; Rodríguez Tejada, 2009; Palomares, Domingo y González, 2015). Si bien, esta actitud inicialmente favorable está condicionada y debe ser matizada por diversos factores, siendo uno de ellos la etapa educativa en la cual se encuentra escolarizado el alumnado (González, Palomares y Domingo, 2017): el profesorado de Educación Infantil tiene una actitud ligeramente más favorable hacia la inclusión educativa que el profesorado de Educación Primaria, siendo, en todo caso, la del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria la menos propicia (González Fernández, 2014).

Otro importante punto de atención han sido las ventajas que el tratamiento inclusivo de la diversidad tiene para el conjunto de la sociedad. De manera más precisa, Gento (2003) y Gento y González (2010) señalan que esta tiene beneficios para los estudiantes con necesidades educativas, sin necesidades educativas y para la propia institución educativa. Investigaciones más recientes, como pueden ser las de Duk Momad (2014), Torres y Fernández (2015), Morilla (2016) y Peirats y Cortés (2016), entre otras, confirman estas consideraciones de partida.

Si bien, en la actualidad, el tema del tratamiento inclusivo de la diversidad ha dejado de centrarse tanto en las ventajas y beneficios que este reporta (González Fernández, 2017), pues hay suficientes evidencias de las mismas, para pasar a incidir



en aquellos elementos que obstaculizan el total desarrollo de la misma, con la finalidad de introducir los cambios y elementos necesarios para su superación y alcanzar un verdadero tratamiento inclusivo de la diversidad: “A este respecto hay que señalar también que siendo las barreras existentes un elemento sobre el que han de focalizarse los esfuerzos para la mejora y la innovación que requiere la inclusión” (Echeita, 2013, p. 108). A tal efecto, Gento y González (2010) señalan obstáculos de carácter organizativo, debidos a la deficiencia y falta de recursos, motivados por las familias, de carácter social y obstáculos de tipo didáctico.

OBJETIVOS

En base a las circunstancias anteriormente descritas, es necesario dotar de voz al profesorado, como principales artífices del tratamiento inclusivo de la diversidad, y recabar sus propuestas para mejorar la inclusión educativa del alumnado diverso, con la finalidad de dar justa respuesta y superar los obstáculos anteriormente indicados. Por otra parte, parece oportuno centrarse en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria puesto que, según la revisión teórica que da sustento a esta investigación, son los que muestran una actitud menos favorable hacia la inclusión educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El tipo de investigación planteada es esencialmente descriptiva, aunque si bien, dentro del ámbito de la investigación educativa, se puede definir también como activa, ya que su finalidad es constatar una realidad con la intención de realizar propuestas de mejora. Todo ello enmarcado dentro de la práctica reflexiva del profesorado como condición indispensable para la mejora de su propia actuación y práctica docente (Wood y Smith, 2018). En su desarrollo se ha utilizado una metodología cuantitativa, “predominantemente inductiva, que busca determinar las características externas generales de una población sobre la base de muchos casos individuales extraídos de la misma” (Del Río Sadornil, 2005, p. 247).

Para la recogida de información, y tras el análisis de diversas fuentes documentales, se ha diseñado de manera específica un cuestionario, que consta de diferentes partes: introducción, datos de identificación, 38 ítems de investigación y valoración del instrumento. Para responder a las diferentes cuestiones planteadas se ha optado por una escala tipo Likert de cinco grados, utilizando los siguientes cuantificadores de frecuencia: 1=nunca, 2=escasamente, 3=frecuentemente, 4=casi siempre y 5=siempre. La construcción del mismo se ha realizado a partir del juicio de expertos y validez de contenido, a quienes se les ha consultado por la claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas del cuestionario. Del mismo modo, y con el propósito de determinar su fiabilidad, se ha calculado el coeficiente Alfa de Crombach, alcanzando un índice de 0,895, que evidencia una fiabilidad elevada del instrumento diseñado y aplicado.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

La investigación realizada se ha llevado a cabo durante el curso 2016-17 en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid que imparte la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En total se han recogido 528 cuestionarios, cuyos datos han sido tratados a través del programa estadístico SPSS 22.0 para la aplicación de técnicas descriptivas.

EVIDENCIAS

El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria participante en la investigación, considera que la mejora del tratamiento inclusivo de la diversidad en esta etapa puede avanzar mediante la dotación de recursos y materiales necesarios a tal efecto. En este sentido, otorgan gran importancia a la dotación y utilización de materiales adaptados a las necesidades especiales ($\bar{X}\bar{X}=4,58$), seguido de la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas en los centros y aulas y proveerlos de mobiliario adaptado a las características de los usuarios. Menor relevancia tiene, a juicio de los encuestados, el número de unidades de aulas existente en el centro ($\bar{X}\bar{X}=3,81$).

Por lo que se refiere a los recursos personales, el profesorado considera vital para la mejorar la inclusión educativa dotar a los centros con docentes de apoyo especializados en la atención a las necesidades especiales ($\bar{X}\bar{X}=4,65$). Perciben también relevante, incorporar personal auxiliar de ayuda a la diversidad y que todos ellos, tanto docentes como auxiliares, estén realmente convencidos de las ventajas y beneficios de la inclusión educativa ($\bar{X}\bar{X}=4,50$). Menor importancia parece tener, según los encuestados, la intervención familiar ($\bar{X}\bar{X}=4,17$).

Dentro del campo de la metodología como elemento clave para la superación de los obstáculos que la inclusión educativa puede plantear, los docentes encuestados perciben que lo fundamental es efectuar un diagnóstico objetivo, preciso y acertado de la situación y necesidades de los alumnos diversos ($\bar{X}\bar{X}=4,59$). Posteriormente, recalcan la importancia de realizar las adaptaciones curriculares necesarias a cada caso ($\bar{X}\bar{X}=4,52$), siendo vital la colaboración y trabajo en equipo de todo el profesorado ($\bar{X}\bar{X}=4,40$). Del mismo modo, la metodología educativa empleada debe tomar en consideración las ideas y conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida, prociando, posteriormente, una intensa actividad por parte del alumnado ($\bar{X}\bar{X}=4,35$). Según los datos obtenidos, la flexibilidad horaria parece tener una menor relevancia ($\bar{X}\bar{X}=3,92$).

Dentro de la importancia de las actitudes, el profesorado opina que la mejora de las mismas por parte de los diferentes agentes implicados en el tratamiento inclusivo de la diversidad, es un elemento relevante para la superación de obstáculos. En este punto, insisten, especialmente, en la importancia de las actitudes positivas hacia la inclusión educativa por parte de las familias del alumnado con necesidades educativas ($\bar{X}\bar{X}=4,59$) y del profesorado especialista en atención a la diversidad ($\bar{X}\bar{X}=4,55$). Consideran



igualmente sustancial, las actitudes de los alumnos sin necesidades, equipo directivo del propio centro y demás especialistas involucrados en la atención al alumnado diverso ($\bar{X}\bar{X}=4,48$).

Finalmente, por lo que se refiere a la organización y planificación, el profesorado ve como elemento indispensable para la superación de los posibles obstáculos la atención personalizada al alumnado con necesidades ($\bar{X}\bar{X}=4,77$). Todo ello, combinado con la adecuada información brindada a las familias de los alumnos diversos sobre las ventajas y beneficios del tratamiento inclusivo de la diversidad y con una óptima y precisa planificación colaborativa de todos los especialistas y no especialistas involucrados en el hecho educativo ($\bar{X}\bar{X}=4,49$).

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en la investigación evidencian la importancia que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria tiene en el proceso de desarrollo del tratamiento inclusivo de la diversidad (Rodríguez Tejada, 2009). Dichos docentes, mediante el análisis reflexivo de su práctica (Wood y Smith, 2018), son un elemento indispensable para la mejora continua y superación de los obstáculos que pueden aparecer durante el desarrollo de la misma.

En este sentido, el profesorado considera puntos clave para la mejora de la inclusión educativa el ofrecer una atención personalizada al alumnado diverso, que debe partir de un diagnóstico previo certero. Estos hechos, vinculados con el aumento de recursos materiales y personales, que combinados con una óptima organización y planificación, así como con una metodología más apropiada y ajustada al contexto y circunstancias individuales concretas de cada alumno, se convierten en un punto esencial para la superación de los posibles obstáculos (Gento y González, 2010). Todo ello, sin olvidarse de la importancia de potenciar las actitudes positivas hacia la inclusión educativa por parte de los diferentes agentes que intervienen en el hecho educativo (González Fernández, 2017).

Nos adentramos, por tanto, en una nueva fase, donde la investigación educativa debe avanzar con paso firme hacia la detección de los obstáculos que dificultan el total éxito del tratamiento inclusivo de la diversidad. Todo ello, con el propósito de generar un amplio espectro de propuestas que faciliten la consecución de una mayor calidad educativa. Si bien, aunque en este proceso la figura del profesorado es clave, es también necesario contar con el resto de agentes involucrados: familias y, especialmente, el alumnado, al cual, como afirma Echeita (2013) es necesario empoderar, dar voz y protagonismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arenas, A.K. (2016). De la integración a la inclusión: una escuela para todos. *ARJÉ. Revista de Postgrado*, 10(19), 241-249.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía de la materia. *Entre Dos Mundos: Revista de Traducción Sobre Discapacidad Visual*, 25, 25-44.

Del Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid: UNED.

Duk Momad, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Madrid: OEI.

Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

Fernández Batanero, M.J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Gento Palacios, S. (2003). Integración e inclusión educativa de calidad. En S. Gento Palacios (Coord.), *Educación Especial I* (pp. 195-288). Madrid: Sanz y Torres.

Gento, S. y González, R. (2010). *Integración educativa e inclusión de calidad con personas con Necesidades Especiales Diversas*. Madrid: UNED.

González Fernández, R. (2014). *Actitud del profesorado ante el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Berlín: Publicia.

González Fernández, R. (2017). Beneficios de la inclusión educativa desde la perspectiva de los docentes. En J.C. Núñez; M.C. Pérez-Fuentes; M. Molero; J.J. Gázquez; A.B. Barragán; M. Simón, A. Martos y C.M. Hernández-Garre (Comps.), *Perspectiva Psicológica y Educativa de las Necesidades Educativas Especiales* (pp. 125-129). Almería: SCINFOPER.

González Fernández, R., Medina Domínguez, M.C. y Domínguez Garrido, M.C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 131-148.

González, R. y Palomares, A. (2015). Beneficios de la inclusión educativa en educación secundaria obligatoria: implicación de los principales agentes. En T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (Comp.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo 2015* (pp. 1066-1071). Granada: AEPC.

González, R., Palomares, A. y Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud el profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez-Martín



Propuestas para la superación de obstáculos a la inclusión en educación secundaria obligatoria

(Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 365-372). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Morilla Portela, P. (2016). *Beneficios de la educación inclusiva: implicación desde una perspectiva personal y social* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Palomares, A., Domingo, B. y González, R. (2015). The educational intervention undertaken as regards students with communication difficulties enrolled in Pervasive Development Disorder (PDD) classrooms, in Bilingual and Preferential Attention Schools in the Community of Madrid (Spain). *Journal of Education & Social Policy*, 2(4), 80-84.

Peirats Cgacón, J. y Cortés Molla, S. (2016). El proceso de inclusión en el aula de comunicación y lenguaje. Percepción de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 91-101.

Rodríguez Tejada, R.M. (2009). *La Atención a la Diversidad en la ESO. Actitudes del Profesorado y Necesidades Educativas Especiales*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Tárraga Mínguez, R. y Tarín Ibáñez, J. (2013). Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes. En M.J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (Coords.), *A propósito de la inclusión educativa* (pp. 27-53). Barcelona: Editorial Octaedro.

Torres, J.A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación*. Madrid: Narcea.



REVISIÓN DE MEDIDAS, PROGRAMAS Y ACTUACIONES INCLUSIVAS EN EL ÁMBITO DEL DESENGANCHE Y EL ABANDONO ESCOLAR

COTRINA GARCÍA, MANUEL J.¹, GARCÍA, MAYKA², CALLEGO VEGA, CARMEN³

¹ Universidad de Cádiz,
manuel.cotrina@uca.es, España

² Universidad de Cádiz
mayka.garcia@uca.es, España

³ Universidad de Sevilla,
cgv@us.es, España

Resumen. Esta comunicación sintetiza los aspectos más destacados de un trabajo de compilación, revisión y análisis de la literatura (nacional e internacional) sobre programas y actuaciones que abordan la temática del desenganche, el fracaso y el abandono escolar temprano, desarrollado en el marco de un proyecto de investigación denominado “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar” (EDU 2015-68617-C4-3-R).

La revisión documental que se presenta, supone un proceso de indagación y conceptualización de medidas, programas, experiencia y actuaciones, que se han puesto en acción en distintos contextos de cara a prevenir los procesos de desenganche, de paliar las situaciones de fracaso escolar, y de revertir situaciones de abandono escolar temprano, que han sido avaladas como exitosas por la comunidad científica. El propósito fundamental del trabajo ha consistido en identificar, documentar y conceptualizar aquellos marcos de acción y propuestas de actuación que, por su carácter innovador, su planteamiento integral y su conexión con los principios y valores de la educación inclusiva pudieran resultar inspiradores para formular otras propias, en el marco de la colaboración interinstitucional que anima el proyecto.

Palabras clave: Desenganche, Fracaso Escolar, Abandono Escolar Temprano, Educación Inclusiva, Colaboración Institucional.





INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se inscribe en el marco de un proyecto de investigación denominado “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar” (EDU 2015-68617-C4-3-R) que forma parte de un proyecto I+D+I coordinado, en el convergen 4 proyectos adscritos a diversas universidades españolas. Estos 4 proyectos, aunque abordan tópicos o ámbitos de estudio distintos, comparten como meta común, el desarrollo de contextos educativos y sociales inclusivos. También comparten un mismo planteamiento metodológico de investigación colaborativa, participativa y democrática, que se ha ido construyendo a través del trabajo en red en sucesivos proyectos a lo largo del tiempo (Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017).

En concreto, este proyecto focaliza su atención en el desenganche escolar, desde la consideración de este como proceso paulatino y acumulativo de hitos de desencuentro, que van adquiriendo fuerza y consolidando potenciales trayectorias personales de fracaso escolar, que pueden devenir (aunque no siempre ocurre) en situaciones de abandono escolar, como desenlace final de dicho proceso. Desde dicha premisa el proyecto plantea el desarrollo de fórmulas de colaboración interinstitucional que permitan promover proyectos innovadores, planes de mejora y cambios creativos de cara a prevenir los procesos de desenganche; y actuar contingentemente frente a las situaciones de fracaso y abandono escolar temprano.

De forma previa al trabajo de diseño y formulación de propuestas, surgió como demanda colectiva la necesidad de conocer qué experiencias, actuaciones, programas, etc., habían resultado eficaces en los distintos contextos de cara a prevenir los procesos de desenganche, paliar las situaciones de fracaso escolar y revertir situaciones de abandono escolar temprano. A lo que se añadía la inquietud por saber en qué medida los planes y programas, que actualmente se están implementando desde las distintas administraciones educativas (estatal, autonómica y local), pueden equipararse a los puestos en acción en otros contextos.

Para intentar dar respuesta a dicha demanda, se acometió un trabajo de compilación, revisión y análisis de la literatura sobre programas y actuaciones que abordan la temática del desenganche, el fracaso y el abandono escolar temprano.

OBJETIVOS

El propósito fundamental de la revisión conecta con el primero de los objetivos del proyecto: *Promover, comprender, documentar y analizar experiencias de cambio e innovación en instituciones educativas y colectivos sociales que se dirigen a aumentar la inclusión social, la participación democrática y la equidad entre sus miembros y por tanto están comprometidas con la reducción de la exclusión social y educativa.* Este apunta claramente en la dirección de diseñar, implementar y evaluar estrategias de corte inclusivo que sean capaces de tener un impacto real sobre los procesos de desenganche, así como a incidir sobre las situaciones de fracaso y abandono



escolar temprano en los contextos de desarrollo del proyecto. Para su abordaje se hacía necesario indagar sobre tres cuestiones fundamentales: ¿qué estrategias se han abordado con éxito en otros contextos?, ¿en qué medida dichas estrategias son equiparables o se corresponden con las que las que actualmente, distintas administraciones, están implementando en nuestro propio contexto socioeducativo? y ¿cuáles de estas medidas, estrategias y programas responden a una lógica inclusiva?

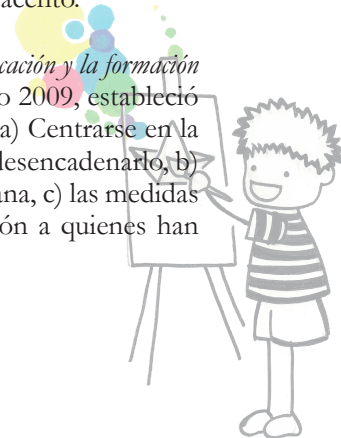
Dichas cuestiones se tradujeron en los siguientes objetivos operativos en relación con el trabajo de revisión:

- Búsqueda y selección para su análisis de propuestas de abordaje del fenómeno que hayan sido avaladas como exitosas por la comunidad científica.
- Identificar los enfoques y marcos conceptuales que subyacen en las propuestas analizadas.
- Comprender y documentar cómo se transforman los marcos teóricos y conceptuales en propuestas de acción (planes, programas, medidas, etc.).
- Identificar prácticas que por su carácter innovador y su conexión con los principios y valores de la educación inclusiva, pudieran resultar inspiradoras para formular nuestras propias propuestas.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La literatura especializada revela multitud de formas y aproximaciones a la conceptualización y clasificación de las medidas, actuaciones y programas destinados a actuar sobre los procesos de desenganche y abandono escolar temprano. La multiplicidad de enfoques conceptuales y prácticos sobre el tema, como señala Escudero (2009) “enriquecen los marcos de referencia y de actuación respecto a los factores, las condiciones y las dinámicas que merecen ser tomados en consideración, aplicando voluntad política, institucional y profesional a la garantía efectiva de la educación debida”(p.112). Más allá de aspectos nominativos, y aceptando que todos los planteamientos implican pequeñas variaciones, existen bastantes coincidencias en las formas de abordar el asunto. También se evidencia que las diversas aproximaciones contemplan aspectos singulares y particulares sobre los que ponen el acento.

El *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* planteado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea, en el año 2009, estableció tres ejes de actuación para combatir el abandono escolar temprano: a) Centrarse en la prevención para evitar desde el principio las condiciones que pueden desencadenarlo, b) la intervención para abordar las nuevas dificultades en una fase temprana, c) las medidas compensatorias que ofrecen oportunidades de educación y formación a quienes han abandonado el sistema educativo.





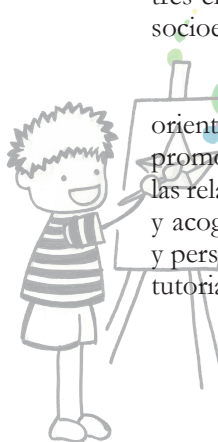
Estos tres ejes de actuación, definen tres lógicas en el conjunto de estrategias de política educativa sobre el tema: una preventiva, otra de actuación contingente (intervención) y una tercera de carácter recuperador (compensación). Estas tres lógicas, como se ha visto a lo largo de la revisión, sirven como marco general para encuadrar el conjunto de actuaciones y programas que se vienen implementando tanto por las diversas administraciones (central, autonómica y local) como por los propios centros escolares.

Como se ha planteado anteriormente, uno de los objetivos operativos de la revisión documental ha sido comprender y documentar cómo dichas instancias han transformado en propuestas de acción operativas aspectos tan relevantes para el abordaje del desenganche y abandono escolar como: las atribuciones causales (Marchesi, 2003; Fernández Enguita, 2011), el carácter procesual del fenómeno (Fernández Enguita, 2011; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010), los factores asociados como: el capital cultural y la situación socioeconómica de las familias, la tipología y características de los centros escolares, el género o características étnicas y culturales del alumnado (Hancock y Zubrick, 2015; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010; Rumberger, 2011), los resultados de la investigación sobre el tema (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot y Van den Brink, 2013; Smith, 2003), e incluso la presión que supone para determinados países y regiones (como es el caso de España y Andalucía) las constantes llamadas de atención de organismos e instancias nacionales e internacionales sobre los alarmantes índices de fracaso y abandono escolar en nuestro contexto (Roca, 2010; Tarabini, 2015).

EVIDENCIAS

Entre los principales enfoques y perspectivas para la prevención y lucha contra la desconexión y deserción, encontramos aquellos que buscan utilizar el conocimiento existente sobre factores asociados para plantear actuaciones e intervenciones con el objetivo de intentar conseguir que los estudiantes permanezcan dentro del sistema educativo, consigan graduar y adquieran una formación mínima que les cualifiquen de cara a su posterior inserción profesional. Los diversos esfuerzos de actuación se dividen en tres categorías según el enfoque que se adopte en relación con los principales aspectos o ámbitos sobre los que se actúa, como puede ser: el centro escolar (González, 2015; Mac Iver y Mac Iver, 2009), las condiciones socioeconómicas de los estudiantes o la propia mejora del sistema educativo (Susinos, Calvo y Rojas, 2014). Según esto podemos establecer una conceptualización de los planes, programas y actuaciones en base a tres enfoques: a) centrados en la escuela, b) ambientales o centrados en los contextos socioeducativos y c) basados en el desarrollo de los sistemas educativos.

En el enfoque que se centra la escuela, incluiría los programas y actuaciones orientados a la mejora de las tasas de éxito académico de los estudiantes en términos de promoción y graduación. Fundamentalmente, se trata de programas que intentan mejorar las relaciones de los estudiantes con las escuelas, haciendo que estos se sientan valorados y acogidos. Entre otros, se encuadrarían aquí los relacionados con la individualización y personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; el incremento de la acción tutorial y la orientación, los que proponen nuevas fórmulas en la evaluación del trabajo y



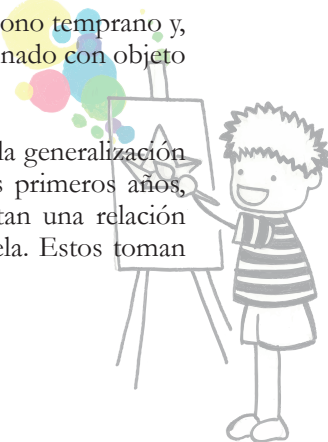
rendimiento que valoren y reconozcan el rendimiento de todos los estudiantes, también de aquellos con menos competencias académicas, programas que introduzcan estrategias metodológicas innovadoras como el uso de las TIC y las TAC, el trabajo cooperativo, el diseño universal de aprendizaje (DUA), etc., y por último aquellas mejoras de aspectos relacionados con la organización escolar (escuelas más pequeñas, apoyos fuera del horario escolar, co-enseñanza...).

Los programas y actuaciones que pueden ser encuadrados en el enfoque ambiental focalizan su acción en las condiciones externas no favorables de determinados estudiantes que limitan y/o condicionan sus posibilidades de éxito y progreso académico. Se caracterizan por operar desde una lógica compensadora. Entre estos se encontrarían: el desarrollo de servicios complementarios y de conciliación familiar (comedor y transporte escolar, aula matinal, actividades complementarias y extraescolares, becas y gratuidad de materiales escolares, etc.), el desarrollo de currículos multiculturales que toman en consideración las claves étnicas o culturales de los propios estudiantes; y los programas y medidas que ponen en conexión la escuela con el mundo laboral.

Por último, el enfoque basado en el desarrollo de los sistemas educativos conectan con actuaciones normalmente de política educativa destinadas a ampliar y mejorar la red de centros de enseñanza (principalmente secundaria), potenciar la red de centros rurales, dotación de infraestructuras educativas, culturales y deportivas, así como de personal educativo de apoyo a centros con elevado índice de fracaso escolar y/o que atienden a población de riesgo, oferta de servicios educativos singulares como residencias escolares, etc. Éstos enfoques tienen una mayor relevancia en los países en desarrollo, aunque también son importantes dentro de aquellos desarrollados en las regiones o áreas geográficas con menor nivel de desarrollo o que presentan factores socioeconómicos peculiares (aislamiento geográfico, ultra diseminación poblacional, zonas económica o culturalmente deprimidas, áreas urbanas con masificación de población inmigrante, etc.).

Otra aproximación en la forma de conceptualizar y clasificar los distintos programas se deriva de la lógica que los anima en relación con la población diana destinataria de los mismos. En este sentido resulta bastante ilustrativa la clasificación que proponen (Hancock y Zubrick, 2015), que divide los programas en tres grandes grupos según la población a la que van dirigidos: los programas destinados a potenciar las relaciones positivas de los estudiantes de las etapas escolares iniciales (infantil y primaria) con la escuela, los programas destinados a combatir la desafección y el desencuentro de los estudiantes de secundaria en situación de riesgo de fracaso y abandono temprano y, por último, los programas destinados a los estudiantes que han abandonado con objeto de ofertar formulas para su reenganche.

En el primer grupo estarían las actuaciones relacionadas con la generalización de la escolarización en los niveles preescolares, especialmente en los primeros años, así como aquellos programas y actuaciones que promueven y facilitan una relación (afectiva, escolar, vivencial) positiva de los niños y niñas con la escuela. Estos toman





Liderando investigación y prácticas inclusivas


como premisa de partida que la desafección con la escuela es fruto de experiencias poco gratificantes que ocurren en los primeros años de escolarización.

En el segundo grupo, los programas destinados a combatir la desafección y el desencuentro de los estudiantes de secundaria en situación de riesgo de fracaso y abandono temprano constituyen el núcleo central del abordaje del problema. Dentro de este grupo encontramos una doble tipología, por un lado, las actuaciones de carácter más preventivo se centran en el desarrollo de contextos escolares más seguros, afectivos, y escolarmente significativos y relevantes. En ellos juegan un papel primordial las actuaciones orientadas a mejorar la escuela como espacio de aprendizaje y formación integral, de convivencia y que fomentan el desarrollo de la creatividad y de competencias, no necesariamente académicas.

En el segundo caso, estarían las actuaciones más claramente paliativas focalizadas sobre los factores que operan en la base del desencuentro y desapego con la institución (bajo rendimiento académico, problemas de convivencia en las aulas, conflictos entre alumnado y profesorado, repetición de curso, obstáculos en relación con la promoción educativa y tránsito entre cursos y etapas, etc.).

Una de las propuestas operativas más completas y elaboradas de programas de prevención y lucha contra el desenganche, fracaso y abandono escolar temprano es la que presentan en su compilación Smink y Reimer (2005), de la Universidad de Clemson (USA); y que suponen la propuesta operativa del Centro y la Red Nacional de Prevención del Abandono Escolar (<http://dropoutprevention.org/effective-strategies/>). En su propuesta: *15 Estrategias efectivas para Mejorar la asistencia de los estudiantes y prevención del absentismo*, organizan estas como: programas y actuaciones, agrupándolas en cuatro categorías o estrategias generales: a) Fundacionales, b) Intervenciones tempranas, c) Básicas, y d) Gestión y mejora de la instrucción.

Resulta importante destacar, como señalan los autores, que estas estrategias, aunque pueden operar de forma independiente, funcionan bien juntas y con frecuencia se superponen. Dadas las limitaciones de extensión de esta comunicación resulta imposible presentar ni siquiera mínimamente cada una de ellas, por lo que las mismas se sintetizan en la siguiente tabla, en la cual las 15 estrategias aparecen agrupadas en las 4 grandes categorías generales anteriormente mencionadas:

 <p>Estrategias Fundacionales</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Renovación sistémica2. Colaboración Escuela-Comunidad3. Entornos de aprendizaje seguros (acogedores)
--	---



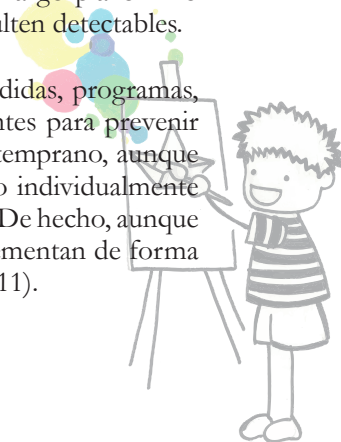
Intervenciones Tempranas	<ol style="list-style-type: none">4. El compromiso familiar5. Educación de las primeras infancias6. Desarrollo temprano de la alfabetización
Estrategias Básicas	<ol style="list-style-type: none">7. Tutoría8. Aprendizaje y Servicio9. Escuela Alternativa10. Oportunidades después/fuera de la Escuela
Gestión y mejora de la instrucción	<ol style="list-style-type: none">11. Desarrollo profesional12. Aprendizaje activo13. Tecnología Educativa14. Instrucción individualizada15. Educación Profesional y Tecnológica (CTE)

CONCLUSIONES

Una primera conclusión que se deriva de esta revisión de la literatura sobre programas, medidas y experiencias que se han revelado eficaces de cara a la prevención y a la actuación contingente sobre los problemas de desenganche y abandono escolar temprano es que estas han ganado presencia y relevancia en el panorama educativo actual frente a la situación en el pasado.

Un aspecto que complica enormemente poder evaluar la eficiencia y efectividad de los programas puestos en juego para abordar el problema es el amplio número de indicadores que podemos asociar a los procesos de desenganche y a los fenómenos de fracasos y abandono escolar temprano como pueden ser: el absentismo, bajo rendimiento, conductas disruptivas, metodologías inadecuadas, rigidez en los procesos de promoción y repetición, etc. Lo que viene a significar que resulta difícil que un solo programa, medida o estrategia pueda influir relevantemente sobre el conjunto de dichos factores. Otro de los problemas es que la mayoría de las medidas y programas analizados proponen actuaciones que se suponen, actúan a medio y largo plazo. Ello viene a significar que necesitan tiempo para producir efectos que resulten detectables.

Esta revisión ilustra la existencia de un gran número de medidas, programas, estrategias y actuaciones que la investigación ha considerado relevantes para prevenir el desenganche y/o para actuar sobre el fracaso y abandono escolar temprano, aunque ninguna de ellas, ni consideradas grupalmente (enfoques o niveles) o individualmente (estrategias o programas concretos), ha mostrado ser superior al resto. De hecho, aunque muchas de ellas pueden - y de hecho normalmente operan y se implementan de forma independiente -, funcionan mejor de modo conjunto (Rumberger, 2011).





En relación con el propósito formulado inicialmente para la revisión, cabe señalar que aquellas que adoptan una perspectiva sistémica y comunitaria (Martínez, 2011, Sellman, Bedward, Cole y Daniels, 2002), así como las que tienen un carácter más claramente preventivo resultan más coherentes con los planteamientos (valores, políticas y prácticas) propios de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa en Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 107-141.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 255 – 269.
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Hancock, K. y Zubrick, S. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school*. The Commissioner for Children and Young People WA Telethon Kids Institute, University of Western Australia.
- Mac Iver, M.A. y Mac Iver, D.J. (2009). *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. Arlington, VA: The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Marchesi, A. (2003). *El Fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, J.S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285.
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, N° Extraordinario 2010, 119-145.
- Parrilla, Á. Susinos, T., Gallego, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89, 145-156.



Revisión de medidas, programas y actuaciones inclusivas en el ámbito del desenganche y el abandono escolar

- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de educación*, 1, 31-62.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sellman, E., Bedward, J., Cole, T. y Daniels, H. (2002). A sociocultural approach to exclusion. *British Educational Research Journal*, 28(6), 889-900.
- Smink, J., y Reimer, M. S. (2005). *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention*. National Dropout Prevention Center Network.
- Smith, R. (2003). Research and Revelation: What Really Works. In Smeyers, P. and M. Depaepe M. (Eds.), *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*. (pp. 129-140) Leuven: Leuven University Press.
- Susinos, T., Calvo, A. y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Tarabini, A. (ed.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.



TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS CURRICULARES PARA VINCULARLAS AL TERRITORIO. DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO EN CASOS MÚLTIPLES¹.

SALES, AUXILIADORA¹, MOLINER, ODET², LOZANO, JOSEFINA³, AMIAMA, JOXE⁴

¹ Universitat Jaume I
asales@uji.es, España

² Universitat Jaume I
molgar@uji.es, España

³ Universidad de Murcia
Lozano@um.es, España

⁴ Universidad del País Vasco
joxe.amiaama@ehu.es, España

Resumen. El presente estudio describe y analiza tres procesos de Diagnóstico Social Participativo en escuelas de la Comunidad Valenciana, País Vasco y Región de Murcia, dentro de un proyecto más amplio de Investigación-Acción Participativa sobre prácticas curriculares vinculadas al territorio. El objetivo de dicho DSP es conocer y valorar las prácticas educativas curriculares de cada centro en función de sus posibilidades de vinculación a su entorno más inmediato, de manera que, desde un enfoque de escuela incluida, se conciba el curriculum como elemento transformador de la realidad social. Los tres procesos desarrollados son descritos como estudio de casos múltiples en todas sus fases y analizados sus resultados en forma de evidencias.

Estas nos permiten comprobar la capacidad de empoderamiento que esta dinámica participativa tiene sobre la comunidad educativa. Favorece la visibilización de todos sus agentes y la reflexión colectiva profunda sobre las prácticas educativas curriculares llevadas a cabo en los centros. La evaluación permite detectar necesidades de cambio e iniciar un proceso de investigación-acción en las aulas, como proyecto de indagación en la que el alumnado sea co-investigador.

Palabras clave: Escuela Incluida, Investigación-acción participativa, Diagnóstico Social Participativo, Prácticas educativas curriculares.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio” (EDU2015-68004-R)





LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CURRICULARES EN LA ESCUELA INCLUIDA

El lugar que la escuela ocupa en el territorio es una cuestión nuclear para redefinir el papel educativo tanto de la institución como de las demás agencias comunitarias. Por ello, hablamos de “escuela incluida”, como un modelo basado en los principios de la inclusión (Echeíta y Ainscow, 2011; Rodríguez, 2015); la interculturalidad (Essomba, 2006; Aguado y Ballesteros, 2015;) y la participación comunitaria y democrática (Dewey, 1995; Vicente, 2010; Muñoz, 2011). Se trata de una escuela que dinamiza la lucha contra la desigualdad y proporciona oportunidades de empoderamiento personal y de vinculación social. Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización constituyen los ejes sobre los que se estructura esta propuesta y que entroncan con los principios de la educación intercultural inclusiva (Sales, Traver y García, 2011; Moliner, Sales y Traver, 2011).

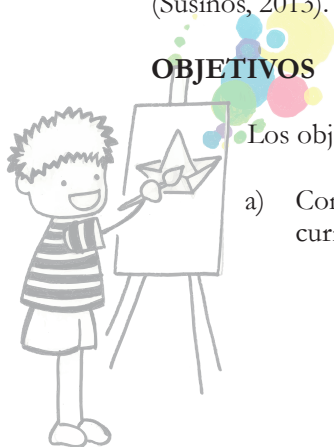
Uno de los factores clave que permiten avanzar hacia este modelo de escuela es la participación ciudadana (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011). La literatura científica sobre procesos participativos emprendidos desde un enfoque educativo democrático, intercultural e inclusivo señala la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo, la transformación social y las prácticas democráticas como elementos clave que aumentan la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de una escuela incluida (Gale y Densmore, 2007).

Los procesos de investigación acción participativa permiten modificar la realidad social a través de acciones socioeducativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso de la comunidad. De las conclusiones de nuestras investigaciones anteriores destacamos tres elementos clave para el desarrollo de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio: la participación democrática plena, la visibilización de la voz del alumnado y la interconexión de saberes. Esta concepción del currículum asume los retos del pensamiento complejo que, como escenario, como contenido, como naturaleza y como proceso, da un nuevo impulso a la acción educativa (Lozano, Francisco, Traver y García, 2012). Para favorecer la creación de escuelas más democráticas y participativas es importante tener en cuenta su voz ya que aporta una visión más completa sobre la realidad vivida en las escuelas y las prácticas que en ellas desarrollamos. Desde estos planteamientos resulta apropiado destacar el concepto del alumnado como co-investigadores de las propuestas educativas (Susinos, 2013).

OBJETIVOS

Los objetivos del estudio se centran en:

- a) Conocer cómo se produce la toma de decisiones sobre las prácticas curriculares que vinculan la escuela y el territorio



- b) Analizar los factores clave que han estado presentes en cada proceso de Diagnóstico Social Participativo en los diferentes casos.

CASOS MÚLTIPES DE DIAGNÓSTICO SOCIAL PARTICIPATIVO

La utilización de técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP) en los contextos escolares, dentro de un proceso complejo de investigación-acción participativa, permiten compartir, desde las propias dinámicas escolares, la construcción comunitaria de una racionalidad teórico práctica para la mejora educativa (Castro et al., 2007).

Los distintos procesos de Diagnóstico Social Participativo se desarrollaron de la siguiente manera.

Comunidad Valenciana. CRA Benavites-Quart de les Valls, Valencia. Mapeo Social para el ApS.

Inicialmente, mediante un Mapeo Social se realizó una cartografía del territorio a partir de los mapas de las dos localidades que conforman el CRA. Cada colectivo (alumnado, profesorado, familias, vecindario y agentes territoriales y administración local) señalaba, mediante pegatinas, los lugares o instituciones en las que, desde su punto de vista, se podían realizar actividades con valor educativo. A continuación, en una pequeña entrevista explicaban con detalle las actividades y sitios identificados en el mapa en los que desarrollar propuestas educativas que vincularan a la escuela con su territorio, entre los que destacaron: el parque, el hogar de jubilados, el lavadero o los pequeños comercios.

En una segunda sesión, pasamos a analizar cómo esas prácticas curriculares podían suponer, además, un servicio a la comunidad si se realizaban mediante una metodología de aprendizaje servicio (ApS). En esta ocasión, la dinámica utilizada fue la *photovoice*. Aprovechando la realización de una jornada de convivencia del centro, se constituyeron grupos mixtos (alumnado, profesorado, familias y vecindario) que, ataviados con un *smartphone* tenía la misión de acercarse de manera presencial o virtual (google maps) a uno de los sitios identificados en el mapa y fotografiar su propuesta para explicarla con posterioridad.

Finalmente, se priorizaron las propuestas formuladas mediante la técnica de la rueda socrática. En una sesión de trabajo en la escuela se volvieron a constituir equipos mixtos (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local) que, dinamizados por miembros del equipo investigador, analizaron y puntuaron cada una de las propuestas. En la figura de la rueda socrática se plasmó el resultado grupal de un proceso deliberativo sobre la calidad del vínculo educativo entre la escuela y el territorio en función de tres criterios: contenido académico y curricular de la propuesta, servicio a la comunidad que ofrece y viabilidad.





País Vasco. Escuela Urdaneta, Ordizia. Análisis de los deberes

Del centro público de Primaria participante en esta investigación podríamos destacar inicialmente tres claves para una mejor comprensión. La primera es que su localidad, de unos 10.000 habitantes, presenta la tasa más alta de población inmigrante del País Vasco (13.9%), siendo la media del Estado de 12.8% (EUSTAT, 2015). Este alumnado está casi en su totalidad en esta escuela. En palabras de su directora “están presentes más de 25 idiomas”. La segunda es que es un municipio integrante de ciudades educadoras, lo que facilita y vincula con otras entidades del pueblo. Y por último citar que metodológicamente pertenece a la red del Sistema *Amara Berria*, con una organización de aula por ciclos y curricularmente trabajan por proyectos desde los denominados rincones.

A partir de la decisión del claustro de querer mejorar sus prácticas curriculares de los deberes que envían para casa, tema presente entre el profesorado y las familias, se realiza la primera dinámica consistente en un documento en blanco donde el profesorado apunta aquellos aspectos que les gustaría conocer de los tres colectivos implicados para la realización del DSP, siendo los tres aspectos fundamentales sobre el alumnado de segundo y tercer ciclo: lugares de realización, tiempos invertidos y valoraciones.

Tras informar al alumnado del deseo de reflexionar sobre los deberes escolares y la importancia de conocer su opinión tanto de la curiosidad del profesorado como de la oportunidad que tenían de plantear ellos también aspectos a conocer del profesorado y de las familias, las 12 aulas realizaron las siguientes dinámicas para el DSP.

Lugares: (habitación propia, otra habitación, sala, cocina, biblioteca, clases particulares, otros). Se colocan gometes verdes cuando se realizan habitualmente en el mismo lugar y amarillas si son diferentes. En su interior se marca el número del alumno.

Tiempos invertidos: Cada círculo representa un día de la semana. Se presentan fraccionados (antes de ir a clase, al mediodía, a la salida de clase, antes y después de cenar). En cada gomete se pone el número de identificación y tiempos invertidos

A través de la técnica funciona/no funciona, el alumnado realiza una valoración positiva o negativa en cada pósito. Pueden también escribir temas que les gustaría saber de los 3 colectivos.

Región de Murcia. CEIP Federico de Arce, Murcia. El libro viajero

El Centro de Educación Infantil y Primaria objeto de estudio (en adelante CEIP) se encuentra situado en un barrio de Murcia, siendo un colegio de titularidad pública. La selección del mismo se debe en primer lugar al alto porcentaje, aproximadamente un 30%, de alumnado extranjero, dato muy significativo por las connotaciones de multiculturalidad que supone para el colegio. Hasta el momento actual se han mantenido



diversas reuniones con varios representantes de la comunidad educativa: equipo directivo, equipo de apoyo educativo, agentes externos del centro social de mayores que vienen participando en el centro en el desarrollo de prácticas curriculares que vinculan el colegio con el barrio y viceversa, docentes del centro, asociaciones externas como la denominada *Liga por la Educación* que trabajan para fomentar la incorporación de familias de origen extracomunitario a través de las denominadas Aulas Abiertas Interculturales, etc. En todas estas reuniones ha habido siempre un objetivo común: valorar la escuela actual y diseñar cómo sería aquella que mejora lo que ahora no se lleva a cabo analizando las dificultades o barreras que lo impiden. Para ello, en este caso recogemos una dinámica llevada a cabo para retomar las voces de algunos agentes externos.

El libro viajero es un libro en blanco que nace itinerante y que se va escribiendo gracias a la colaboración de las distintas personas destinatarias de este, por ello, tiene como objetivo recoger las voces de todos aquellos que lo reciben. En este caso, el libro viajero ha sido utilizado con la finalidad de recabar información respecto al punto de vista de los colaboradores externos del centro educativo, en cuanto a su participación en el centro escolar, actual y la deseada; aportando así información importante para realizar un diagnóstico social-participativo. El objetivo siempre es la mejora de dicha vinculación y participación por lo que se demanda incorporar alguna práctica curricular que se esté llevando a cabo en el centro o que se pudiese realizar para fomentar la participación entre los docentes, familias, alumnos y otros agentes externos al centro.

Para la preparación de esta dinámica solo es necesario un libro compuesto por hojas en blanco y una introducción dónde aparece recogido la finalidad, el objetivo, los destinatarios de este y las instrucciones que han de seguir para completarlo, a lo largo de dos meses. La introducción del libro viajero, tiene como objetivo alcanzar la escuela ideal en la que los miembros externos de la comunidad educativa participen en las actividades que se desarrollan a nivel de aula o centro y que fomenten que el colegio esté vinculado a su territorio. Para ello, los agentes externos, en este caso, los mayores del centro de la tercera edad han expuesto cómo era la participación en el pasado, cómo es en la actualidad y cómo sería la participación ideal, como ven el futuro.

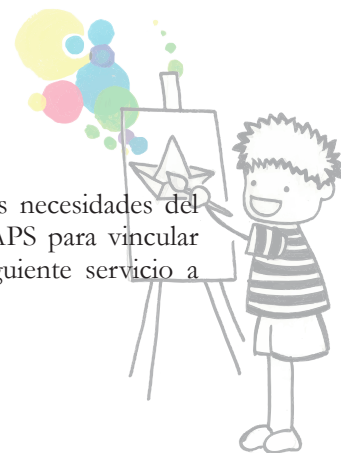
EVIDENCIAS Y REFLEXIONES

El desarrollo de los respectivos procesos de Diagnóstico Social Participativo nos aporta las siguientes evidencias y reflexiones como resultados de dichas evaluaciones participativas.

- a) CRA Benavites-Quart de les Valls

En este caso destacamos los siguientes:

3. 1. Las fases de detección, análisis y priorización de las necesidades del centro que se concretan en propuestas de acción de APS para vincular las prácticas curriculares con el territorio (y el consiguiente servicio a





Liderando investigación y prácticas inclusivas

la comunidad) implica un análisis crítico de la realidad observada. Las personas participantes, al tomar conciencia crítica de la propia realidad, se implican en el desarrollo de acciones transformadoras con una repercusión directa en las propias prácticas y en el contexto/territorio.

4. 2. En las tres dinámicas de DSP descritas cobra un especial protagonismo la deliberación grupal, es decir, la discusión horizontal de todos los participantes en la que las interpretaciones de todas las personas están orientadas por criterios de validez argumentativa y no por pretensiones de poder.
5. 3. Se ha prestado especial atención a la participación igualitaria de todos los colectivos, constituyendo equipos mixtos de trabajo, en los que todos los colectivos estaban representados. Además, se ha tenido una sensibilidad especial por parte de todas las personas participantes en la promoción de la participación activa del alumnado. Así, en las tres técnicas utilizadas, se ha asegurado la participación de al menos dos o tres alumnos/as juntos/as, su voz se ha escuchado siempre en primer lugar y, además, se ha contado con el apoyo docente para articular su voz, cuando ha sido necesario.
6. 4. Las dinámicas de DSP utilizadas (mapeo, fotovoz y rueda socrática) democratizan el proceso de acceso y producción de la información, pues los diferentes soportes y formatos (mapas, fotos, gráficos) permite a la comunidad capturar y expresar ideas, sueños, realidades y necesidades en lenguajes alternativos y complementarios, más allá del convencional lenguaje escrito.

b) Escuela Urdaneta

A través de esta sesión que duró una hora con cada una de las aulas participantes, podemos recoger tres tipos de conclusiones:

1. La importancia de la narrativa del proceso (cómo surge, para qué de su participación) y, sobre todo, el querer oír SUS voces. La recogida, con respeto, de sus aportaciones, es en sí un gran estimulador a la participación activa. Les hace conscientes del valor de su palabra y aumenta la percepción de compromiso con las nuevas propuestas que surjan. Se vivencia que es algo realizado entre todos, y mi “yo” también está recogido.
2. Uso de estrategias cercanas, comunitarias y visuales. Se trata de una recogida de datos que les resulta sencilla de realizar, que la van construyendo en grupo, desde el respeto a las aportaciones y que al ser visuales, se pueden utilizar directamente para su análisis a través de técnicas de espejo que también se han realizado con este colectivo.



3. La información obtenida, como tiempos invertidos (contrastado con la información de las familias), la repetición y aburrimiento con ciertas tareas de matemáticas en el tercer ciclo, ha servido para detectar necesidades de las prácticas educativas curriculares, con el fin de rediseñar algunas de ellas. Y de esta manera continuar en un proceso de Investigación Acción Participativa.

c) CEIP Federico de Arce

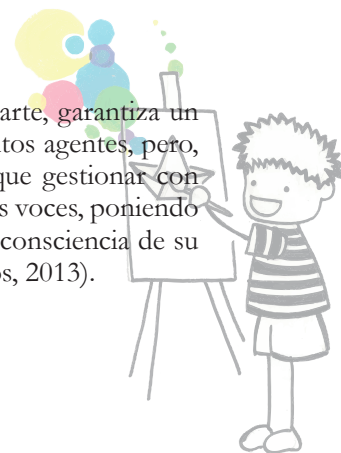
Tras el vaciado de información del *Libro Viajero*, el equipo investigador, a través de una reunión con el equipo directivo del centro, realizó la devolución de los resultados y la información contenida en el libro, con el fin de que el equipo directivo tome decisiones relativas a dicha información. Entre las propuestas de mejora y sugerencias que nos dieron los agentes externos al centro señalamos:

- Dar orientaciones sobre sus experiencias profesionales: agricultura, campo social, sindical, gestiones bancarias, paracaidistas, socorrismo acuático, experiencias en el desierto del Sahara, etc.
- Sentirse útiles y activos y unir su transmisión de experiencias de vida con aspectos curriculares, para poder llevar la teoría a la práctica
- Aumentar la participación de las personas de la tercera edad en las actividades de centro y de aula, en concreto, una usuaria considera que podría contar cuentos adaptados a todas las edades e intereses de las diferentes edades del centro educativo puesto que a través del cuento pueden surgir diferentes actividades, que el tutor puede programar para profundizar en diversos temas que le motiven a sus alumnos o que surjan por intereses o necesidades propias de la edad.

CONCLUSIONES

Valorados los resultados de los distintos DSP, nos queda hacer unas breves conclusiones que recogen los factores clave que han sido considerados en estas experiencias como elementos a tener en cuenta y trabajar de manera colaborativa con las distintas comunidades educativas.

Realizar una evaluación participativa de este tipo, por una parte, garantiza un análisis crítico con miradas plurales desde la implicación de los distintos agentes, pero, por otra parte, se hacen explícitos conflictos o tensiones que hay que gestionar con estas dinámicas. Conviene generar una percepción de valor de todas las voces, poniendo mayor énfasis cuando participa el alumnado para que también tome consciencia de su importancia en la transformación de las prácticas curriculares (Susinos, 2013).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Este diagnóstico participativo permite vincular las prácticas curriculares al territorio desde dinámicas comunitarias, accesibles a todos desde la diversificación de canales y tipos de expresión de la opinión en la toma de decisiones.

Por tanto, la dedicación de tiempo colectivo e individual que suponen ha de formar parte de la dinámica comunitaria y organizativa de participación. Se han de institucionalizar tiempos y espacios para debatir, compartir perspectivas y tomar decisiones y evaluar juntos (Moliner, Sales y Traver, 2011).

Así pues la participación democrática implica dar voz como espacio de empoderamiento y de diálogo a todas las personas de la comunidad educativa. El valor de la palabra es la legitimación a sentirse parte y protagonista del proceso de cambio (Essomba, 2006).

Y por otra parte, la escuela como comunidad se ve abierta y permeable a su entorno, con intención y vocación de ser un agente más, un nodo de una red distribuida que se va tejiendo alianzas y complicidades a partir del sentimiento de pertenencia (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011). El diagnóstico participativo, así se ve enriquecido por las deliberaciones tanto intra como intergrupos, lo que le da un carácter intercultural al proceso de transformación, reconociendo criterios de validez argumentativa y no tanto de rol, y facilitando, constantemente, la visibilización de todos los agentes implicados (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011).

Los factores anteriormente citados facilitan la transformación en esa escuela concreta que ha sentido la viabilidad del cambio desde estas estrategias participativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

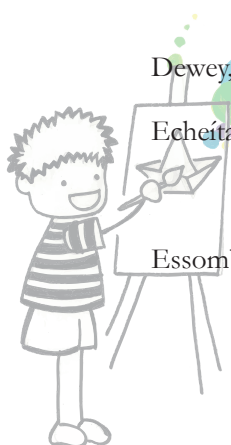
Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.

Castro, P.; Alarcón, M.; Caviaras, H.; Contreras, P.; Inzunza, J.; Marimbio, J.; Palma, E.; Tapia, S. (2007). *El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa.* REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 163-171.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación.* Madrid: Morata

Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.



Transformar las prácticas curriculares para vincularlas al territorio. Diagnóstico participativo en casos ...

- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Lozano, J.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia. En F. Villalba y J. Villatoro (eds), *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo* (pp.41-50). Vol. 3. Edición Digital: Prácticas en Educación.
- Lozano, M. Francisco, A.; Traver, J y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa (pp. 79-86). En L. García Areito (Ed), *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED.
- Moliner, O.; Sales, A. y Traver, J. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo (pp. 29-40). En O. MOLINER (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10 (19), 107 - 129.
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación (pp.39-51). En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea.
- Sales, A.; Traver, J. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 911-919.
- Vicente, J. de (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona. Graó.



UNA ESCUELA INCLUSIVA PARA TODOS. PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL ESCOLAR MULTINIVEL

**CORTÉS RAMOS, ANTONIO¹, MORENO GONZÁLEZ, JOSÉ CARLOS², MARTÍNEZ
PERAL, ISABEL³**

¹Facultad de Psicología. Dpto. de Psicología y de la Educación. Universidad de
Málaga, ¹antoniocortes@uma.es, España
²³CPR SANCHEZ VELAYOS
²18602076.edu@juntadeandalucia.es, España.
³imartinezperal@gmail.com, España.

Resumen. Esta comunicación describe el programa que actualmente se está llevando a cabo en el Centro Público Rural Sánchez Velayos de Ugíjar. Surge de la necesidad de dar respuesta a la diversidad de su alumnado en algunos casos en riesgo de exclusión. Se sustenta en un modelo ecológico biopsicosocial de prevención universal, dirigido a todo el alumnado del centro educativo. El objetivo es detectar el alumnado de riesgo tanto a nivel internalizante-externalizante como de integración con los iguales; facilitar información al docente del alumnado previa a utilización de metodología inclusivas para la mejora de las agrupaciones; mejorar la formación del docente en cuanto a las metodologías inclusivas y el conocimiento de las características del alumnado con problemática tanto internalizantes como externalizantes; así como dar una mejor respuesta al alumnado para optimizar tanto su rendimiento académico como su desarrollo socioemocional, autoestima y afrontamiento. Consta de dos fases, una de implementación y otra de consolidación, desarrollándose además en cinco niveles: nivel del centro, de aula/docente, de alumnado, familiar y comunitario. En la actualidad se están desarrollando los niveles de profesorado y del alumnado. Como conclusiones de la aplicación del programa indicar que este se muestra como una herramienta eficaz a la hora de detectar alumnado de riesgo y mejorando la información del docente, se ha implementado la formación del docente. El alumnado ha mejorado en el afianzamiento de conocimientos, motivación y autoestima, aumento de pertenencia al grupo, mejorando las relaciones entre iguales, la implicación y el compromiso.

Palabras clave: educación inclusiva, prevención universal, alumnado de riesgo, aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos.





INTRODUCCIÓN

El presente programa surge ante el deseo de crear una escuela inclusiva para todos partiendo de la prevención, concretamente la necesidad del equipo directivo y del profesorado del CPR. Sánchez Velayos de enfrentarse a un alumnado diverso dentro del aula, así como del intento de conjugar el desarrollo social-afectivo de los alumnos con la adquisición de conocimientos evitando el fracaso escolar. Supone una apuesta importante conjunta entre el ámbito clínico y el ámbito escolar, que empezó a gestarse hace tres años y que se inició como un programa de detección del alumnado de riesgo (Cortés, 2015). Actualmente se encuentra en proceso de aplicación.

Se sustenta en un modelo ecológico biopsicosocial (Sameroff, 2014) que abarca dominios psicológicos y biopsicosociales de un individuo en un contexto de desarrollo como son el colegio, familia, comunidad o iguales. El concepto de ecología incluye tanto la salud mental del alumno, como el desarrollo diario en el aula: realización de actividades, clima del aula, percepción de docente, las relaciones del docente con los alumnos, la relación entre los iguales, entre profesor-padres, estilos docentes, etc. (Macklem, 2014). De ahí la importancia de plantear la escuela como contexto de prevención.

Una detección precoz en el centro escolar, implica por lo tanto cumplir con el objetivo de la prevención, como exponen Coie, et al. (1993. p.1013) de: “eliminar o mitigar las causas del trastorno, ya que por definición los esfuerzos preventivos ocurren antes de que la enfermedad se manifieste por completo; por lo tanto, la ciencia de la prevención se centra principalmente en el estudio sistemático de los precursores potenciales de la disfunción y de la salud, llamados respectivamente factores de riesgo y de protección”. El principal elemento de prevención es el docente y su capacidad de detectar tanto conductas de riesgo internalizantes y externalizantes como cualquier otro tipo de necesidades en el alumnado. Una necesidad manifiesta que se plantea el propio docente y que el programa intenta paliar es la falta de información que tiene de sus alumnos, no a nivel académico sino a nivel evolutivo y biopsicosocial. Esta información mejoraría la toma de decisiones a la hora de aplicar metodologías que impulsan y facilitan la inclusión.

El programa tiene un carácter de prevención universal ya que va dirigido a todo el alumnado del centro educativo y no exclusivamente al alumnado en riesgo de exclusión (Castell, 2004). Sus componentes principales son: un liderazgo compartido e impulsado por el equipo directivo, la solución de problemas basados en datos directos obtenidos del contexto escolar y a toma de decisiones dentro de un modelo de investigación-acción, la integración del programa en sus distintos contextos de desarrollo, escuela/aula, familia y comunidad; la asignación de apoyos y recursos adecuados y, por último, la realización de prácticas basadas en la evidencia.

En el centro se llevan a cabo prácticas educativas y metodologías encaminadas a ofrecer aprendizajes funcionales que doten de competencias al alumnado, todo ello a través de estrategias favorecedoras que facilitan la inclusión como son el aprendizaje



cooperativo y el trabajo por proyectos (Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa).

El aprendizaje cooperativo permite minimizar los efectos de una escuela competitiva, individualista y excluyente, potenciando una escuela inclusiva y participativa donde los alumnos se preparan para trabajar juntos y así conseguir objetivos comunes, tanto en beneficio propio como de los demás compañeros. La metodología se desarrolla a través de grupos pequeños con el objetivo de maximizar el potencial de aprendizaje, tanto individual como colectivo (Johnson, Johnson, Holubec, 1999).

La cooperación implica un mayor esfuerzo para lograr un rendimiento mayor, un mejor afianzamiento de los conocimientos, una mayor motivación, una mejora en el tiempo empleado en la realización de las distintas tareas, un mayor razonamiento y pensamiento crítico; una mejora de la relación entre iguales, produciéndose interrelaciones más satisfactorias, solidarias, con un aumento del compromiso, cohesión y pertenencia al grupo, clase, centro; por último se produce un mejor ajuste psicológico, desarrollo social, aumento de la autoestima, mayor capacidad de autocontrol y afrontamiento (Johnson, Johnson, Holubec, 1999).

Como metodología inclusiva el trabajo por proyectos es una herramienta que favorece la adquisición de contenidos y el desarrollo personal y social, ya que parte del interés del alumnado, temas que les interesan y que son importantes para su día a día. Trabajan de manera activa y cooperativamente en la realización de un proyecto que puede ir del aula a una aplicación real. Como proponen Martí et al. (2010) este modelo de aprendizaje no solo permite el desarrollo de los alumnos, sino que también potencia la labor docente. Para el docente la utilización de esta metodología supone: a) el uso de contenidos y objetivos existentes, b) se utiliza una evaluación real de competencias que los alumnos han adquirido, c) Aunque la propuesta inicial sea facilitada por el docente, el alumnado va tomando protagonismo en el desempeño, por lo que el docente orienta y supervisa el desarrollo, d) los objetivos educativos a conseguir son claros, e) Se basa en un modelo de aprendizaje social, y f) Favorece el aprendizaje mutuo docente-alumnos. Mientras que para el alumno: a) además de centrarse en el propio alumno, mejora la motivación intrínseca, b) potencia el aprendizaje cooperativo, c) permite una continua revisión y mejora de los productos realizados por los alumnos, d) mejora el grado de compromiso del alumnado con la ejecución de la tarea, e) el objetivo final es la presentación de un producto final, g) es motivador y potenciador de las habilidades que poseen los alumnos. Si además se refuerza el uso de las TIC y las nuevas tecnologías se multiplican las posibilidades del aprendizaje cooperativo y se potencian la comunicación, la interacción y el intercambio de ideas entre cada uno de los miembros del grupo.

OBJETIVOS

Los objetivos del programa son los siguientes:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Detectar el alumnado de riesgo tanto a nivel internalizante y externalizante como de integración con los iguales.
- Facilitar información al docente del alumnado previa a utilización de metodologías inclusivas para la mejora de las agrupaciones.
- Mejorar la formación del docente en cuanto a las metodologías inclusivas y el conocimiento de las características del alumnado con problemática tanto internalizantes como externalizantes.
- Dar una mejor respuesta al alumnado para optimizar tanto su rendimiento académico como su desarrollo socioemocional, autoestima, afrontamiento.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El programa tiene una duración de dos cursos escolares y está dividido en dos fases una de implementación y otra de consolidación, desarrollándose además en cinco niveles. Busca apoyar tanto a alumnado, profesores, familias, como el resto de participantes de la comunidad. Basado en un screening universal, que utiliza la valoración previa del alumnado que compone el centro, la metodología, la práctica, el clima del centro y del aula, funcionamiento de las familias e integración en la comunidad. Todo ello dirigido a organizar los recursos para conseguir que el alumnado logre alcanzar su máximo potencial, además de facilitarle la información al tutor para mejorar la aplicación de metodologías inclusivas. Los niveles de aplicación son:

Nivel del centro: mejora del clima de centro, revisión plan de convivencia, revisión de derivación del alumnado hacia los recursos necesarios. La agilización del intercambio de información con la comunidad educativa.

Nivel de aula/docente: Se realiza una formación específica del profesorado en cuanto a las metodologías inclusivas y el conocimiento de las características del alumnado con problemática tanto internalizantes como externalizantes.

Nivel alumnado. Mejora tanto a nivel académico, como emocional, adaptativa/social, motivacional. Se promueve la enseñanza del aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos

Nivel familiar: dirigida a mejorar del funcionamiento interno de la propia familia, así como a aumentar la implicación con el centro en la educación de sus hijos.

Nivel comunitario: Mejorar la comunicación con servicios sociales, Concejalía de Educación, etc. A través de protocolos desarrollados por la Dirección del Centro.

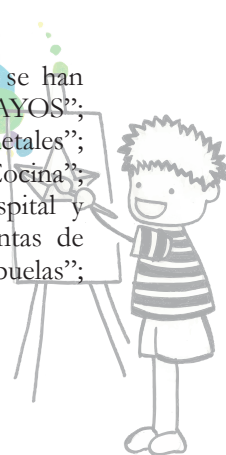


La implementación en el C.P.R. Sánchez Velayos de estrategias favorecedoras de la inclusión surge desde el momento en que se plantea atender las necesidades de alumnos excluidos por el grupo clase, por gran parte del resto del centro y por la sociedad. Alumnado con enorme deprivación afectiva, que desarrollan inestabilidad emocional, con alteraciones en el comportamiento y con enormes dificultades de aprendizaje. A este alumnado no se le puede enseñar de la manera tradicional, donde lo curricular ocupa el primer escalafón. Por ello el centro debe convertirse en una herramienta eficaz, compensadora de estas desigualdades, priorizando lo emocional, lo motivacional y a partir de ahí contribuir en la adquisición de competencias. Que el alumno aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a estar para que, de esta manera, aprenda a ser.

Entendía el centro, por ello, que la mejor forma de atender a la diversidad, de hacerla Universal (atendiendo no solo al alumnado con discapacidad, sino a todo el alumnado del centro tanto si requiere de medidas de carácter compensatorio como si no) era a través del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo.

Tres años atrás se comenzó a implementar esta metodología inclusiva con dos grupos del centro (3º ciclo) y de forma paralela se iniciaron pequeños proyectos a nivel individual y pequeño grupo con el alumnado emocional y socialmente más afectado. Los cuales arrastraban un largo historial con problemas conductuales, escasa o nula participación en la dinámica del aula, con muchas dificultades de aprendizaje y rechazados por el resto del alumnado. A partir de ese momento se dejaron a un lado los libros de texto y el currículo marcado. Se tomaron como punto de partida los centros de interés de este alumnado. En concreto, se comenzó con el proyecto “El caballo”, priorizando la motivación y el afecto. Casi de inmediato, los conflictos se redujeron notablemente, el nivel de ansiedad en estos alumnos se disminuyó, y su motivación aumentó considerablemente. A partir de aquí, se pudieron abordar aspectos curriculares y competenciales. Los alumnos debían buscar información en internet, crear documentos de texto, investigar, para, posteriormente, exponer la tarea realizada al resto del centro. Durante este periodo, este alumnado trabajó la lectura, la expresión escrita, la competencia digital, la expresión oral. Además, se comprometieron a la realización de una tarea, la cual realizaron de manera cooperativa alumnado-alumnado, alumnado-docente, de principio a fin. La autoestima aumentó. Además, el resto de alumnos del centro pudo ver a este alumnado en un rol distinto al que ya tenían marcado por toda la comunidad educativa. El grupo-clase comenzó a incluirlos y estos alumnos empezaron a sentirse parte del grupo y del centro. Simultáneamente, los proyectos que se iban realizando a nivel grupal favorecían la inclusión de todo el alumnado.

De manera esquemática, señalar los proyectos, talleres y tareas que se han realizado desde el 2015 hasta el 2017: “Nace el periódico CPR SÁNCHEZ VELAYOS”; “La puerta del tiempo. La prehistoria: vida en el neolítico y en la edad de los metales”; “Las olimpiadas”; “Literatura”; “Juegos tradicionales”; “Pasaje del terror”; “Cocina”; “Cine”; “Teatro clásico”; “Marionetas”; “El caballo”; “El perro”; “El hospital y actuaciones de emergencias”; “Terremoto”; “Guardia civil”; “Fósiles y plantas de Ugíjar”; “Videoclips”; “Reciclaje”; “Magia”; “Día de Andalucía con abuelos y abuelas”;





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Otoño. Día de todos los santos. Halloween”; “Taller de cocina-productos del otoño”; “Taller: pasaje del terror”; “Taller: día de todos los santos”; “Teatro todos los santos”; “Día del flamenco. Actuaciones en vivo”; “Día mundial contra la violencia género. Cortometrajes y videoclips”; “Día internacional de la discapacidad. Proyecto: Feria de las capacidades extraordinarias”; “Día de la no violencia y la paz. Marcha solidaria. Proyecto O.N.G.”; “Día de la mujer trabajadora. Teatros y cortometrajes”; “Día internacional del libro. Diversos talleres”; “Proyecto: Las civilizaciones”; “Supermatik. Competiciones por nivel, a nivel de centro”; “Programa aula de jaque, 1-2 días/semana”; “Zumba, 2 días actuaciones, 1-2 ensayos”; “Juegos tradicionales (comba, canicas, pichi...)”; “Huerto escolar”; “Aves. La incubadora”; “Baile”; “Proyectos de literatura con visita de escritores/as”; “Proyecto mercado intercultural”.

Otra consecuencia de la aplicación del programa para el profesorado es que ha supuesto numerosos beneficios para su docencia diaria el uso de metodología inclusiva. Ya que obliga y anima al docente a coordinarse, comunicarse y colaborar entre alumnos, y esta es el arma más poderosa de la que dispone el docente para atender a la diversidad, contribuyendo de manera efectiva en la dotación de competencias en el alumnado.

El docente es ejemplo y modelo, ya que pretender alcanzar el trabajo cooperativo entre el alumnado supone trabajar de esa manera entre el profesorado. Esta premisa conlleva a encontrar docentes más motivados, más felices; dando lugar en el centro a una auténtica formación del profesional: el maestro o maestra que desarrolla sus expresiones artísticas (pintura, canto, manualidades, baile, teatro, modelado...), aquel o aquella con excelentes competencias digitales (descargar vídeos, crear vídeos, elaborar en Prezi...) está formando y enriqueciendo al/del compañero.

Además, este trabajo en sinergia atrae a su vez a todas aquellas instituciones, organismos, centros y profesionales externos al centro a colaborar de manera mucho más significativa con el colegio. Este hecho queda reflejado de manera específica en la implicación y colaboración del Excmo. Ayuntamiento de Ugíjar mediante importantes inversiones en los espacios y accesos. El CEP de Motril, dotando de recursos y facilitando entre otros la implementación del programa que se está llevando a cabo. En último lugar al coordinador del Área de Compensación Educativa de Granada, que refuerza la actuación en el centro con el alumnado y profesorado del centro, a través de talleres y actividades con las que abordar la intervención con todo el alumnado y de manera específica con menores en riesgo de exclusión social, desde una metodología práctica, creativa e inclusiva.

Algunas de las particularidades que podrían atribuírseles al programa y que se ven ampliamente desarrolladas pueden ser su carácter abierto a cualquier tipo de aportación multidisciplinar, así como su poder modular y adaptativo.



EVIDENCIAS

Los proyectos y talleres vivenciales propuestos por el alumnado han contribuido al desarrollo de competencias, ha potenciado la autonomía, la creatividad, el interés por aprender, por investigar, experimentar... (Talleres de fundición de metales, talla de sílex, trabajo con esparto, taller del caballo, del perro, proyecto de magia, teatros y videoclips, pasaje del terror, talleres de cocina, proyectos de ciencias, olimpiadas...) Del mismo modo se ha favorecido la expresión oral y escrita (proyecto del periódico, exposiciones orales, relatos, narraciones, teatros,...).

Y, por supuesto, la inclusión del alumnado históricamente excluido en este centro, se ha visto favorecida con unos resultados excelentes. Este alumnado ha sido protagonista en varios proyectos (perro, caballo, magia, actuaciones de emergencia sanitaria...) y participante con su grupo clase en otros (terremoto, Halloween, cocina, videoclips...).

En síntesis, este trabajo por proyectos experienciales, colaborativos, inclusivos, nacido desde el interés del alumnado ha contribuido a que el centro acoga a un alumnado más motivado, colaborador, feliz, participativo, y con un mayor desarrollo personal y social ya que, si uno aprende a quererse, a respetarse a sí mismo y a los demás, y además lo hace a través de experiencias significativas, puede aprender cualquier cosa: matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio.

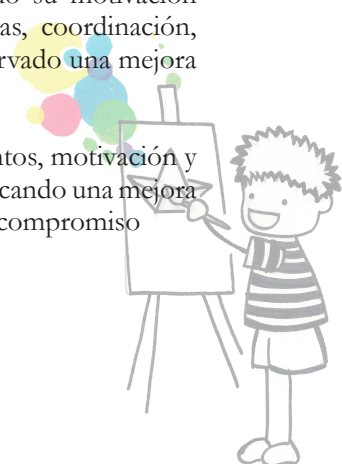
De igual forma ocurre con el docente. Aquella maestra o aquel maestro que ha empleado esta metodología inclusiva y cooperativa ha desarrollado sus competencias, ha mejorado su motivación, su implicación y se ha potenciado la comunicación y colaboración entre los profesionales.

CONCLUSIONES

El programa es una herramienta eficaz a la hora de detectar alumnado de riesgo y realizar agrupaciones que permitan un desempeño más eficaz dentro del trabajo cooperativo. Ha aumentado la calidad del conocimiento que el docente tiene del alumnado para poder agruparlo y desarrollar los proyectos.

Se ha implementado la formación del docente, aumentando su motivación e implicación a la hora de la utilización de metodologías inclusivas, coordinación, colaboración y cooperación entre todos los profesionales. Se ha observado una mejora en la relación docente-alumno.

El alumnado ha mejorado en el afianzamiento de conocimientos, motivación y autoestima. Se ha observado un aumento de pertenencia al grupo implicando una mejora en las relaciones entre iguales, con un aumento de la implicación y el compromiso





Como línea futura mencionar el arranque de los niveles pendientes, actualización a nivel de centro, familia y comunidad. Por último, mencionar la problemática de la inestabilidad de la plantilla, una situación que afecta a la gran mayoría de los centros educativos y que en este centro en concreto mantiene un porcentaje de docentes de nueva incorporación que ronda entre 60-80%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusion. En S. Karsz, *La exclusion: bordeando sus fronteras. Definición y matices* (pp. 57-58). Barcelona: Gedisa.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., et al. (1993). The science of prevention. A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48 (10), 1013-1022.
- Cortés, A. (2015). *Estudio Epidemiológico del TDAH e Investigación de Variables Predictoras*. UMA Editorial. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10630/14703>
- Johnson D. J., Johnson, Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school. Evidenced-based services for students*. New York: Springer.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *REVISTA Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Sameroff, A. J. (2014). A dialectic integration of development for the study of psychopathology. En M. Lewis y K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 25-43). New York: Springer.



UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA DE TRABAJO COOPERATIVO A TRAVÉS DE UNA WIKI DE AULA

CEBRIÁN MARTÍNEZ, ANTONIO ¹, GARCÍA PERALES, RAMÓN ²

Universidad de Castilla-La Mancha, España

¹Antonio.Cebrian@uclm.es

²Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Resumen. El concepto de inclusión parte de un modelo social donde los problemas y limitaciones están en la propia sociedad. Las TIC pueden favorecer la transformación de los contextos escolares para hacer más inclusiva la atención educativa a la diversidad, permitiendo una práctica escolar más individualizada y ajustada a las necesidades e intereses de cada alumno. En nuestra investigación creamos una wiki de aula para el módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), actual Formación Profesional Básica, cuyos alumnos proceden del fracaso escolar en la ESO, habiendo repetido todos ellos 1 ó 2 cursos del primer ciclo de ESO, unido esto mayoritariamente a problemas de índole socio familiar. La investigación fue efectuada durante todo el curso escolar 2013-14 en 2 grupos de 1º de PCPI del IES “Federico García Lorca” de Albacete. En el grupo del turno de mañana, que actuó como grupo de control, se impartió el módulo de un modo más tradicional con los materiales didácticos habituales como el libro de texto. En el grupo de tarde, que actuó como grupo experimental, se utilizó nuestra wiki de aula. Realizamos un contraste cuantitativo de los resultados de aprendizaje. Como conclusión, podemos destacar que el grupo experimental mostró un interés y una motivación más elevados, observándose en los resultados de aprendizaje unas mejores calificaciones en comparación al grupo de control. Destacamos la necesidad de un cambio en la metodología de enseñanza con el uso de herramientas TIC que permitan un trabajo más visual, intuitivo, cooperativo y con mayor compromiso e implicación de los alumnos.

Palabras clave. Educación inclusiva, wiki de aula, aprendizaje en red, aprendizaje cooperativo.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El concepto de inclusión parte de un modelo social donde los problemas y limitaciones están en la misma sociedad, es el caso de la atención la diversidad y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos (Palomares, 2015). Las TIC pueden favorecer la transformación de los contextos educativos para hacer más inclusiva la atención educativa a la diversidad del alumnado, permitiendo prácticas escolares más individualizadas y ajustadas a las necesidades e intereses de cada niño. De esta manera, se concibe la tecnología educativa como un instrumento para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje para que todos los alumnos (Area, 2007).

A pesar de ello, debemos de tener presente que la mera inserción de las TIC en el entorno educativo no asegura el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este artículo forma parte de un Proyecto de Tesis Doctoral más amplio en el que trataremos de demostrar que para que esta “revolución” que se está produciendo a nuestro alrededor, mundo en tránsito desde una sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento, pueda llegar a nuestras aulas y por ende al sistema educativo, ha de superarse la etapa de la “integración” de esas tecnologías emergentes con los sistemas educativos tradicionales. Esto ha de ser fruto de la aparición de unas pedagogías emergentes apoyadas en planteamientos no tan nuevos como el constructivismo, el cognitivismo, el aprendizaje significativo, etc., paradigmas educativos que no han terminado de calar en las prácticas tradicionales de la escuela. Es ahora con la incorporación de las TIC cuando se podrían estar incubando las condiciones adecuadas para que el caldo de cultivo creado por estas ideas pedagógicas antiguas y nuevas eclosionara de una vez por todas, y para siempre, para cambiar las formas de hacer las cosas en las aulas, desplazando el foco de atención desde la enseñanza al aprendizaje, del profesor al alumno como sujeto activo y no pasivo de su propio aprendizaje.

OBJETIVOS

Para verificar esta nueva forma de enfocar el aprendizaje mediado por las TIC nos propusimos la construcción de una wiki de aula para el módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Sus alumnos proceden de experiencias de fracaso escolar en la ESO, habiendo repetido todos ellos 1 ó 2 cursos del primer ciclo de ESO. A esto se une, de forma mayoritaria, una difícil situación social y familiar. La investigación fue efectuada durante todo el curso escolar 2013-14 en 2 grupos de 1º de PCPI del IES “Federico García Lorca” de Albacete. En el grupo del turno de mañana que actuó como grupo de control se impartió el módulo de un modo más tradicional con los recursos didácticos habituales como el libro de texto, en el grupo del turno de tarde que actuó como grupo experimental se utilizó nuestra wiki de aula. Realizamos un contraste cuantitativo de los resultados de aprendizaje y verificamos mediante un riguroso análisis estadístico inferencial nuestra hipótesis de investigación, *la utilización de nuestra wiki de aula favorece la inclusión educativa y el rendimiento académico en el módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial*



(PCPI) del IES “Federico García Lorca” de Albacete, respecto a recursos más tradicionales como el libro de texto.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Dentro de un enfoque cuantitativo elegimos utilizar un método cuasi-experimental ya que pretendíamos establecer relaciones causales entre las variables implicadas, tratando de explicar hasta qué punto las variaciones observadas en las variables dependientes son efecto de la manipulación ejercida sobre la variable independiente, utilizando para ello la estadística inferencial.

Además queríamos que la investigación fuese lo más “ecológica” posible, es decir, que las condiciones en que se desarrollase fuesen similares a las que se podían encontrar en la docencia habitual del módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) del instituto donde se llevó a cabo nuestra investigación. Por eso se eligieron dos grupos de alumnos ya formados sin asignar aleatoriamente a los mismos. Esta elección disminuye la validez externa con lo que no podemos asegurar que los resultados obtenidos sean generalizables. Por lo tanto, nuestra investigación se realizó utilizando un método cuasi-experimental longitudinal en el tiempo con grupo de control no equivalente.

Variables

Vamos a identificar las variables involucradas en nuestro problema de investigación:

Variable independiente cualitativa dicotómica:

- Metodología de trabajo TIC que toma dos valores: (wiki de aula) y (tradicional libro de texto).

Otra variable independiente dicotómica que se ha tenido en cuenta en nuestra investigación es:

- Género que toma dos valores: hombre y mujer.

Variables dependientes cuantitativas continuas:

- Rendimiento académico del alumnado en la prueba inicial PR1, intermedia PR2 y final PR3, y las diferencias de puntuaciones entre cada una de las pruebas DIF12, DIF23 y DIF13.





Población y muestra

La población correspondiente son los alumnos de primer curso de PCPI del IES “Federico García Lorca” de Albacete, durante el curso 2013-2014, con un tamaño de 37 alumnos. Éstos estaban divididos en 2 grupos distintos, el del turno de mañana que se eligió como grupo de control y el del turno de tarde que se eligió como grupo experimental. En total 19 alumnos conformaban el grupo experimental y 18 el grupo de control. Los alumnos ya estaban asignados a los grupos previamente a la investigación, por lo que no se pudieron asignar aleatoriamente y por lo tanto no son grupos de características equivalentes. Estas circunstancias no son determinantes ya que el objetivo de nuestra investigación no fue generalizar los resultados sino comprender posibles relaciones existentes entre las variables de nuestro estudio.

Medida de las variables dependientes. Instrumentos para la recogida de datos

Elaboramos para esta investigación 3 instrumentos propios de evaluación para medir los conocimientos del alumnado que constituyó la muestra. Las 3 pruebas (inicial, intermedia y final) utilizadas para medir nuestras variables dependientes constaban de 40 ítems, 20 del ámbito científico-tecnológico y otras 20 del ámbito sociolingüístico. Para normalizar los resultados con los criterios de calificación habituales en PCPI de 0 a 10 puntos, se asignó a cada uno de los 40 ítems de la prueba una ponderación de 0,25 puntos.

Análisis de fiabilidad de las pruebas

Para calcular la fiabilidad, es decir, la exactitud de los datos en el sentido de su estabilidad y precisión se optó por aplicar la fórmula Alfa de Cronbach tomando los datos obtenidos al aplicar el cuestionario a la muestra estudiada. Los resultados .67, .69 y .71, al ser próximos a .70 en las 3 pruebas, pueden considerarse con una fiabilidad alta, por lo que se pueden considerar las 3 pruebas consistentes internamente.

Descripción de la wiki de aula

Nos decidimos a aprovechar las enormes posibilidades que nos brindan internet y las TIC mediante la creación de una wiki de aula. Con ella abordaríamos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva totalmente diferente e innovadora en la que los propios alumnos pasasen de sujetos pasivos y meros receptores a convertirse en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, ellos mismos elaborarían los temas subiéndolos a la wiki, proponiendo los cuestionarios y formularios con Google Docs que servirían a los demás de ejercicios y actividades para consolidar cada tema, en la que todos los días irían completando su diario de clase y elaborando su página personal de presentación a los demás, teniendo los alumnos permisos para modificar y editar las entradas en las que planteamos las cuestiones que deberían ir trabajando de una manera autónoma. En



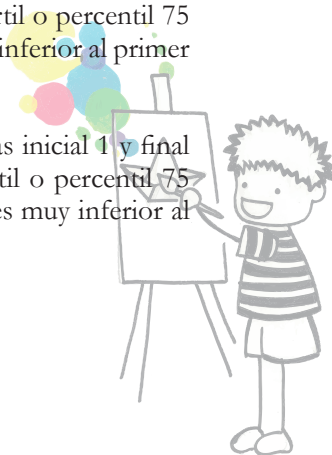
todo momento aparece comunicación profesor-alumno para la supervisión del trabajo realizado, existiendo además en la wiki un correo interno, por el que se decantaron casi todos los alumnos, y un foro de discusión, menos usado. Los alumnos tuvieron que ir trabajando y resolviendo las diversas actividades planteadas por lo que se hicieron indispensables el uso de internet y algunas herramientas digitales. El enlace para poder acceder a nuestra wiki de aula es: <https://cp1pcpifedericoab2013.wikispaces.com/>

EVIDENCIAS

Análisis descriptivo

Se definieron 3 nuevas variables dependientes (DIF12, DIF23 y DIF13) para medir las diferencias entre las 3 variables dependientes iniciales de nuestra investigación (PR1, PR2 y PR3), es decir, analizar las diferencias de puntuaciones entre cada una de las pruebas para cada alumno. Para todas las variables dependientes (PR1, PR2, PR3, DIF12, DIF23 y DIF13) y tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, estudiamos las tablas de frecuencias, los estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación típica, asimetría, curtosis y percentiles), diagramas de caja e histogramas con ajuste normal. Así, nos encontramos los siguientes resultados:

1. En la variable diferencia DIF12 entre las pruebas inicial 1 e intermedia 2 el grupo experimental tiene una media .35 puntos más alta que el grupo de control con una menor dispersión y una mediana .60 puntos más alta que el grupo de control.
2. En la variable diferencia DIF23 entre las pruebas intermedia 2 y final 3 el grupo experimental tiene una media 1,11 puntos más alta que el grupo de control con una mayor dispersión y una mediana .85 puntos más alta que el grupo de control.
3. En la variable diferencia DIF13 entre las pruebas inicial 1 y final 3 el grupo experimental tiene una media 1,15 puntos más alta que el grupo de control con una dispersión similar y una mediana 1,55 puntos más alta que el grupo de control.
4. La mediana de la variable diferencia DIF23 entre las pruebas intermedia 2 y final 3 del grupo experimental es superior al tercer cuartil o percentil 75 del grupo de control y la mediana del grupo de control es inferior al primer cuartil o percentil 25 del grupo experimental.
5. La mediana la variable diferencia DIF13 entre las pruebas inicial 1 y final 3 del grupo experimental es muy superior al tercer cuartil o percentil 75 del grupo de control y la mediana del grupo de control es muy inferior al primer cuartil o percentil 25 del grupo experimental.





Análisis inferencial

Verificamos si podíamos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias muestrales de las calificaciones de los grupos control y experimental al realizar las 3 pruebas de conocimientos, pudiendo afirmar que hay diferencias significativas entre los grupos estudiados. El grado de significación que asumimos fue p de .05. Las técnicas inferenciales que utilizamos fueron el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con y sin la corrección de significación de Lilliefors, además como la muestra era inferior a 50 también realizamos el test de normalidad de Shapiro-Wilk para asegurar la normalidad requerida para poder usar pruebas paramétricas, así como para comprobar la homocedasticidad el test de Levene para la comparación de varianzas que determina el estadístico a utilizar en el test T de Student de comparación de medias entre muestras independientes (Bisquerra, 2004). Para estudiar la influencia de otras variables como el género GEN de los alumnos/as utilizamos un test de análisis de la varianza ANOVA de 1 factor de muestras independientes.

Discusión

Subrayamos que el grupo experimental que hace uso de metodologías de trabajo centradas en el uso de las herramientas TIC muestra un interés y una motivación más elevadas, observándose en los resultados de aprendizaje unas mejores calificaciones en el grupo experimental respecto al grupo de control que utilizó únicamente metodologías tradicionales.

Ambos grupos obtuvieron una mejora en los resultados de las 3 pruebas de conocimientos pero el grupo experimental partía en la prueba inicial PR1 de una media inferior 5,15 con respecto al grupo de control 5,23. También el grupo experimental obtuvo en la prueba intermedia PR2 una media más baja, 5,40 puntos, a diferencia del grupo de control, 5,44. Ya en la prueba final PR3, el grupo experimental consiguió una media más alta, 6,19 puntos, en comparación con el grupo de control, 5,11, aunque estas diferencias no son suficientes para ser estadísticamente significativas.

También constatamos que la diferencia de medias entre la prueba inicial y la intermedia DIF12 entre el grupo experimental .25 y el de control .21 no era estadísticamente significativa. Sin embargo, las diferencias entre las pruebas intermedia y final DIF23 entre el grupo experimental .79 y el de control -.32, así como entre la prueba inicial y la final entre el grupo experimental 1,04 y el de control -.11 sí eran estadísticamente significativas. Esto permitió responder afirmativamente a nuestra hipótesis de investigación, *la utilización de nuestra wiki de aula favorece la inclusión educativa y el rendimiento académico en el módulo de Competencias Básicas del alumnado de 1er curso de PCPI del IES "Federico García Lorca" de Albacete, respecto a una metodología más tradicional basada fundamentalmente en el libro de texto*, ya que:

1. El grupo experimental que siguió el proceso formativo usando la wiki de aula obtuvo resultados estadísticamente significativos en las diferencias

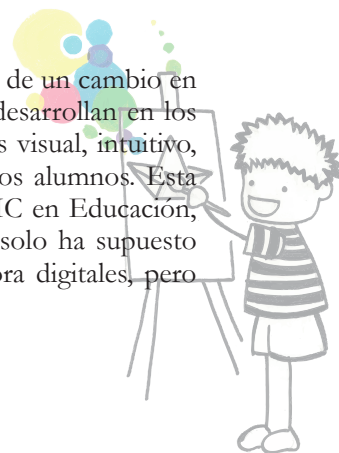


entre las pruebas intermedia y final DIF23 y entre las pruebas inicial 1 y final 3 DIF13 respecto al grupo de control que utilizó el recurso del libro de texto.

2. En las 3 pruebas de conocimientos el porcentaje de alumnos del grupo experimental que mejoró fue mayor que el del grupo de control.
3. En el grupo experimental que debería haber trabajado la wiki de aula de forma autónoma, al principio del curso algunos alumnos se perdían y el profesor tuvo que estar muy atento para que buscaran contenidos en internet sin dispersarse en redes sociales, correo interno de la wiki, etc. También el profesor fue requerido en numerosas ocasiones para dar explicaciones individuales sobre las tareas a realizar ya que los alumnos trabajaban de una forma poco autónoma, sobre todo en las sesiones iniciales.
4. En el grupo experimental algunos de los alumnos más desmotivados consiguieron unos resultados mejores que los que venían obteniendo en la enseñanza tradicional con menor uso de las TIC.
5. La wiki de aula funcionó mejor con los alumnos más motivados obteniendo la mayoría de ellos unos resultados mejores a los que venían obteniendo en la enseñanza tradicional con menor uso de las TIC.
6. Obtuvieron mejores resultados académicos los alumnos del grupo experimental que trabajaron de forma autónoma en casa que los que se limitaron a trabajar en el aula de ordenadores durante el periodo lectivo, quizás esto pueda ser debido a la poca madurez y a la dispersión de los alumnos de menor edad cuando tienen que trabajar autónomamente en el entorno del grupo, ya que a esa edad están desarrollando sus habilidades sociales y se ven obligados a responder a los estímulos del colectivo al tiempo que realizan la actividad.
7. Aunque las mujeres obtuvieron unas puntuaciones ligeramente superiores a los hombres, en general no se constataron diferencias significativas en relación a la variable género en el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha observado la necesidad de un cambio en la metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los centros educativos. El uso de recursos TIC permiten un trabajo más visual, intuitivo, cooperativo y con mayor compromiso e implicación por parte de los alumnos. Esta reflexión es parte de un más amplia sobre la “integración” de las TIC en Educación, donde se mantienen las prácticas y metodologías tradicionales, tan solo ha supuesto un cambio en los soportes tradicionales del papel y la pizarra, ahora digitales, pero





perduran los roles de los participantes, el tipo de conexiones de comunicación, el papel del currículum y los contenidos, etc.

Las tecnologías emergentes se identifican porque el conjunto de posibilidades y su huella a largo, medio y corto plazo sobre métodos, personas e instituciones aún no han sido bien entendidos. Las investigaciones iniciales suelen caer en la trivialidad y en un desproporcionado entusiasmo en sus viabilidades sin unas experiencias previas rigurosas y sin un estudio de sus alcances. Su orientación suele ser el análisis de casos y la valoración se delimita usualmente a estudios de opinión de los participantes, quedando todavía mucho por hacer, abriéndose un enorme campo de investigación a estudios sobre el impacto de las tecnologías emergentes en la educación.

Los primeros usos de las tecnologías emergentes, por desconocimiento de sus posibilidades, suelen ser repetir desarrollos rutinarios, usándolas como “sustitutos ventajosos” de otras tecnologías. Los detractores de las TIC suelen recalcar, debido a los usos tradicionales de las tecnologías emergentes, que nada ha cambiado y que no merece la pena el esfuerzo necesario para generalizarlas e integrarlas en las prácticas educativas cotidianas. Lo cierto es que supone tiempo, esfuerzo y dinero investigar y entender todas las perspectivas de las tecnologías emergentes. Ni los entusiasmos iniciales ni las desautorizaciones precoces acostumbra a estar adecuadamente verificadas.

Detrás de toda aplicación con rigor de las tecnologías emergentes en educación ha de haber unas pedagogías emergentes, sustentadas en planteamientos no tan nuevos como el constructivismo, el cognitivismo, el aprendizaje significativo, etc., y que acabarán cambiando para siempre la forma de hacer las cosas en las aulas, desplazando el foco de atención desde la enseñanza al aprendizaje, desde el profesor al alumno.

Esta revolución educativa que supondrá la implantación y uso adecuado de las TIC en el sistema educativo será paulatina y no estará exenta de dificultades y detractores, ya que en educación no son posibles los cambios disruptivos. No hay que olvidar que los sistemas educativos no pueden permanecer ajenos a las revoluciones y cambios que se están produciendo en la sociedad de la que forman parte y que a su vez sirven, la cual queramos o no ya se encuentra en tránsito de la sociedad de la información y la comunicación a una sociedad del conocimiento.

En conclusión, resulta fundamental una verdadera reflexión sobre el fundamento pedagógico del empleo de los recursos tecnológicos en nuestras aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Revista Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.



Palomares Ruiz, A. (2015). Teachers-family communication models analysis to manage conflict, study of Albacete's educational community. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.



UNIDAD DE APOYO A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN (UCMd+I) DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DE LA CRUZ MORENO, PAULA¹; PEÑA GIL, DIANA²; PÉREZ LÓPEZ, REBECA³, CUJI CUJI, ERIKA⁴.

Universidad Complutense de Madrid, España

¹paula.cruz@ucm.es, ²dpena@ucm.es,
³rebecp01@ucm.es, ⁴susanorb@ucm.es.

Resumen. La Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión de la Universidad Complutense (UCMd+I) tiene como objetivo principal visibilizar, empoderar y apoyar la riqueza de la diversidad de las personas que acceden, permanecen, se mueven y egresan en la universidad. La UCMd+I se ha creado para acompañar a todas las personas que forman parte de la comunidad universitaria (estudiantes, profesorado, personal de administración y servicios) que se sienten diferentes y necesitan un apoyo personalizado, eliminando las barreras y creando fortalezas para lograr su óptima inclusión en el acceso, proceso e incorporación a la vida laboral. Además, tiene la capacidad de hacer de la atención a la diversidad inclusiva, apoyada en los diferentes servicios, unidades, y personal especialista de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), una oportunidad para la atención integral y personalizada de todas las personas que pertenecen, asisten o acceden al mundo universitario. Para ello, la UCMd+I se disgrega en tres áreas de atención: la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad, la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género, y la Oficina de Atención a las Personas Refugiadas.

Palabras clave: inclusión, diversidad, universidad, equidad, educación inclusiva.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El cambio de cultura, política y práctica universitaria hacia la inclusión supone un proceso de reestructuración poniendo en marcha procesos de innovación y mejora que lleva a la Universidad Complutense de Madrid (UCM) a valorar la presencia, la participación y el aprendizaje de todas las personas, incluyendo a las más vulnerables a los procesos de exclusión. La universidad del siglo XXI no puede concebirse sin pensar en una universidad inclusiva diseñada para todas y cada una de las personas.

El Diseño para Todas y Cada Una las Personas, cambia el foco de la dificultad a la capacidad, pasando del individuo/a al contexto. En este planteamiento es el contexto (en su arquitectura, en el acceso, en la metodología, en la evaluación...) el que pone barreras o crea fortalezas para el aprendizaje, la participación y el desarrollo personal. La responsabilidad del éxito corresponde, de forma directa, a la colaboración de las instituciones universitarias y a la implicación de las administraciones públicas y entidades sociales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008, p.11).

La Educación Inclusiva entiende la diversidad en términos de normalidad: lo normal es que haya diferencia entre las personas. Desde este enfoque, cada persona es única e irrepetible, y se concibe como una oportunidad para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, con el objetivo de asegurar que todas las personas tengan acceso a una educación equitativa y de calidad, ajustada a sus necesidades específicas e individuales.

Por tanto, es necesario adaptar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado para que puedan afrontar su etapa universitaria de la manera más enriquecedora posible, desarrollando sus capacidades y competencias. Este alumnado tiene debilidades, pero también fortalezas, de las que no tendremos que servir para proporcionar una respuesta educativa acorde con sus necesidades especiales.

OBJETIVOS

El propósito inicial de la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión de la Universidad Complutense (UCMd+I) es diseñar e implementar una cultura, una política y unas prácticas educativas inclusivas innovadoras y más concretamente:

- Realizar una cartografía que describa el estado actual de la inclusión en la UCM.



- Tomar medidas de accesibilidad y formación que permitan el diseño y desarrollo de planes de inclusión eficaces en el desarrollo de una universidad inclusiva.
- Construir redes de colaboración estables para la innovación, investigación, movilidad y empleo con los diferentes agentes implicados en la inclusión de la comunidad complutense.

Los objetivos generales de la unidad, respecto a sus funciones, son principalmente los siguientes (UCM, 2017):

- Visibilizar y promover la aceptación de la diversidad y actitudes inclusivas.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria para una atención inclusiva a la diversidad.
- Apoyar y empoderar a las personas, atender las necesidades personales y orientar para el bienestar personal, el desarrollo de capacidades y la participación socioeducativa y profesional.
- Desarrollar actuaciones, líneas de investigación y recursos para la inclusión eficaz.
- Cooperar con agentes, entidades, asociaciones, instituciones, ... relacionadas con diversidad e inclusión.

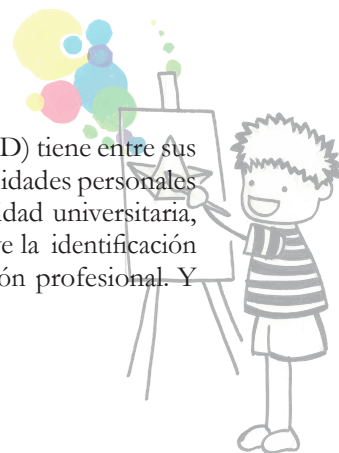
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Desde la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión se proporciona atención a las distintas expresiones de diversidad y otras áreas relacionadas con el bienestar personal, el talento, los procesos de aprendizaje, socio-cultural, la sexualidad y la identidad de género. Se proporciona un apoyo especializado, eliminando las barreras y creando fortalezas para lograr la óptima inclusión en el acceso, proceso e incorporación a la vida laboral.

En definitiva, UCMd.I tiene como reto hacer de la UCM una universidad inclusiva, para ello, se organiza en torno a tres oficinas centradas en la atención, concienciación, formación e investigación de tres colectivos.

Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad

La Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (OIPD) tiene entre sus objetivos principales la atención socioeducativa en función de las necesidades personales para facilitar el bienestar, el éxito y la satisfacción de toda la comunidad universitaria, y, especialmente, de las personas con discapacidad. Además, promueve la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y la inserción profesional. Y





Liderando investigación y prácticas inclusivas

por último, participa en la sensibilización y formación de la comunidad universitaria en actitudes y proyectos inclusivos, creando redes de colaboración interna y externa a la UCM.

Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género

La Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género (UCMentiende) tiene entre sus objetivos principales promover el respeto por orientaciones sexuales e identidades de género no normativas en centros, servicios, y comunicaciones de la UCM. Además, atiende a los colectivos LGTBI que lo necesiten y articula una red de docentes e investigadores que trabajen sobre diversidad sexual e identidad de género. Y por último, participa en la sensibilización y formación de la comunidad universitaria en actitudes y proyectos libres de homofobia, creando redes de colaboración interna y externa a la UCM.

Oficina para la Acogida a las Personas Refugiadas.

La Oficina para la Acogida a Personas Refugiadas (UCMrefugees) tiene entre sus objetivos principales contribuir a paliar el drama que sufren las personas refugiadas que buscan asilo en Madrid. Además, atiende a personas refugiadas en condición de estudiantes o personal de administración y servicios. Y por último, participa en la sensibilización, información y formación de la comunidad universitaria en actitudes y proyectos de cooperación y voluntariado de calidad en la acogida a personas refugiadas, creando redes de colaboración interna y externa a la UCM.

EVIDENCIAS

Durante el curso 2016/2017 había inscritos en la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad 446 estudiantes que certifican distintos tipos de capacidad, un 60% de los matriculados. La discapacidad motriz u orgánica es la más frecuente.

TIPO DE DISCAPACIDAD	TOTAL
AUDITIVA	47 (ILSE 6)
VISUAL	58
MOTRIZ/ ORGÁNICA	164
SÍNDROME DE ASPERGER	15
SALUD MENTAL	68
MÚLTIPLE	82

Tabla 1. Estudiantes inscritos en la OIPD por tipo de discapacidad 2016/2017



Asimismo, estaban inscrito 46 estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEAs), principalmente relacionadas con Dislexia y TDAH.

DISLEXIA	17
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA/H)	14
OTROS	15
TOTAL	46

Tabla 2, Estudiantes inscritos en la OIPD por tipo de DEA 2016/2017

En relación a la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género, la mayoría de las personas atendidas son estudiantes (61%), el 13,5% pertenece a alguna asociación y el 5,8% son personas ajenas a la universidad. Finalmente, el 3,8% es personal de administración y servicios. No se ha atendido a ningún PDI.



Gráfico 1. Relación con la UCM.

En la oficina para la Acogida a Personas Refugiadas, han sido atendidas 17 personas refugiadas, principalmente varones.

Actualmente hay más de 50 personas participando en el programa de acogida, pero no todos/as han podido acceder este año a estudios superiores en la Universidad. Sin embargo, están participando en cursos de español con el Centro Complutense de Enseñanza del Español o cursos de idiomas online (OLS).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Sexo	Personas Atendidas
Mujeres	6
Hombres	11
Total	17

Tabla 3. Participantes del programa por sexo.

CONCLUSIONES

Una universidad de excelencia combina la investigación, la enseñanza de calidad y el bienestar social. De 2002 a 2015 ha aumentado considerablemente la visibilidad de la diversidad debido al incremento del porcentaje de estudiantes con discapacidad en todas las universidades (la matrícula media de estudiantado con discapacidad en la UCM es de 675 personas en los últimos siete años). Aumento motivado porque el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y la legislación entiende que la atención educativa a la diversidad es un factor de calidad que, en la Universidad, destaca porque la diferencia es positiva, aporta talento, suma capacidades diferentes, incidiendo directamente en la innovación, en el desarrollo científico, tecnológico y éxito económico.

La Oficina de Inclusión para personas con diversidad Funcional atiende a una media de 300 estudiantes con discapacidad, aportando apoyos personales, socio-sanitarios, equipamiento, recursos... Asimismo proporciona atención personalizada para facilitar el aprendizaje, la inclusión en su grupo clase, el éxito académico, finalización de estudios e incorporación a grupos de investigación profesional.

Durante el curso 2016-17 se ha realizado atención individualizada a 17 personas refugiadas, principalmente varones y procedentes de diferentes países que actualmente forman parte del Plan de Acogida a Personas Refugiadas y que son estudiantes en la UCM. La mayoría están cursando estudios de grado, aunque también de master y doctorado, en menor medida. Actualmente hay más de 50 solicitantes en el programa de acogida.

En relación a la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género (UCMentiende) en el curso 2016-17 se han entendido a 52 personas de forma presencial, telefónica y a través de las redes sociales.

Los óptimos resultados obtenidos hasta el momento y el impulso y continuidad dados al proyecto a través de la mencionada creación de la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión, han sido posibles gracias a un equipo rectoral que apuesta por la



atención a la diversidad y a un equipo de trabajo (técnicos, coordinadores por facultades y centros adscritos, becarios, personas administrativo, estudiantes-menores y voluntarios) que creen firmemente en el proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UCM (2017). Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión. Recuperado (18/01/2018) de <https://www.ucm.es/unidad-de-diversidad-e-inclusion/>

UCM (2017). Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad. Recuperado (12/01/2018) de <https://www.ucm.es/oipd>

UCM (2017). Oficina para la Acogida a Personas Refugiadas. Recuperado (11/01/2018) de <https://www.ucm.es/refugees-welcome>

UCM (2017). Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión. Recuperado (15/01/2018) de <https://www.ucm.es/entiende>

UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva, El Camino Hacia el Futuro. Ginebra, Suiza. Recuperado el 18 de enero de 2018, de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

UCM (2017). Informe: Estrategias y política rectoral sobre personas refugiadas y situaciones análogas. (27/07/2017)

UCM (2017). Memoria de actividades de la Unidad de Apoyo a la Diversidad e Inclusión UCMD+I. Recuperado (03/10/2017) de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-10-10->

[Delegaci%C3%B3n%20para%20la%20Unidad%20de%20Apoyo%20a%20la%20Diversidad%20e%20Inclusi%C3%B3n.pdf](#)





Liderando investigación y prácticas inclusivas



UNIMINUTO: UNA UNIVERSIDAD QUE TRABAJA POR LA INCLUSIÓN EN COLOMBIA

AGUIRRE LEÓN, CÉSAR AUGUSTO

Corporación Universitaria Minuto de Dios
caguirre@uniminuto.edu, Colombia

Resumen. La Corporación Universitaria Minuto de Dios es una institución concebida con la misión de promover la inclusión social desde el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes (UNIMINUTO, 2014). Dicha promoción de la inclusión no corresponde únicamente a la profesionalización, sino a la formación integral desde componentes humanos y de responsabilidad social. UNIMINUTO tiene el propósito de generar oferta de educación superior en Colombia con enfoque preferente hacia las comunidades históricamente marginadas por cuestiones económicas o geográficas. Para esto ha priorizado estrategias como la regionalización con presencia en áreas suburbanas, rurales o de difícil acceso; la flexibilización del modelo educativo; la investigación en temáticas de inclusión desde diferentes saberes y la producción académica que surge de ella; y la generación de apoyos económicos dirigidos a estudiantes de la base de la pirámide de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Palabras clave: Inclusión - inclusión educativa - investigación - equidad.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Sociedad inclusiva

La sostenibilidad del desarrollo social de los pueblos, vista desde perspectivas éticas, de equidad y racionalidad en el aprovechamiento de los recursos con que cuentan las instituciones de educación superior, no puede medirse con los mismos estándares de eficiencia de las metas económicas de empresas de otros sectores.

Esto trascendería en la reestructuración del sistema para que priorice un uso eficiente de los recursos para generar mayores beneficios a las comunidades de base en la pirámide social; de forma que mejorar la “inclusión educativa” pase, inicialmente por analizar los procesos, las situaciones y los factores que promueven la exclusión y que se configuran como barreras (Echeita & Simon, 2007).

La inclusión social exige que se abandone la idea de que la riqueza le pertenece a grupos determinados; la desigualdad generada por el sistema económico actual, se ha convertido en nicho para los altos índices de exclusión que se observan. Es en ese contexto, es donde se deben ubicar las universidades como escenario llamado a ser el punto de partida para la superación de las desigualdades, en la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.

A pesar de los avances en la formalización de estas apuestas a través de la política pública, la universalización de la educación superior está lejos de ser alcanzada, además, no siempre quien apuesta por la cobertura puede satisfacer también la calidad. Parece en algunos casos olvidarse que “cuando hablamos de una sociedad inclusiva, pensamos en la que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Es dentro de ella que aprendemos a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos. Eso implica una sociedad en donde cada uno es responsable por la calidad de vida del otro, aun cuando ese otro es muy diferente de nosotros” (Adirón, 2005, p.2).

EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LA INCLUSIÓN SOCIAL

La inclusión es un proceso por medio del cual se identifican las debilidades, dificultades y virtudes extraordinarias en los individuos de una comunidad, con el fin de establecer protocolos, generar modificaciones estructurales o proponer estrategias, para que su integración social se dé con espontaneidad.

En tal sentido, se hace necesario asumir la incertidumbre valorativa que enfrenta el mundo globalizado, donde los presupuestos morales se han difuminado y, con ellos, la capacidad para definir lo que está bien y lo que está mal, con respecto a las necesidades de satisfacción de las expectativas del individuo humano en cualquier ámbito sin detrimentos surgidos en condiciones limitantes pasajeras o permanentes (Aguirre, 2016)



El documento Lineamientos de educación superior inclusiva del Ministerio de educación Nacional en Colombia define la educación inclusiva desde Carrillo (2014) como una estrategia fundamental en la lucha contra la exclusión social. Esto es considerando una serie de condiciones que pueden poner a la persona en situación de rechazo, indiferencia o invisibilidad.

Con ello, las instituciones de educación superior están llamadas a buscar las estrategias que permitan garantizar el derecho a la educación a todos los individuos generando las acciones pertinentes para que sus necesidades particulares puedan ser atendidas.

Igualmente, si la educación atiende la sociabilización del individuo, es en ese marco que se deben dar las reflexiones para la formación de sujetos inclusivos, es decir, que la apuesta no es cumplir la meta educativa sino que lograr la formación de individuos que entiendan la inclusión social como una postura frente a la vida y exijan a los gobiernos la suscripción de acuerdos y su cumplimiento en este propósito. Otra opción no es sustentable, ya que “la inclusión es un proceso nunca acabado, supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado y, en consecuencia, implica un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en el conjunto del sistema educativo” (Duk & Torrecilla, 2016, p.12).

Esto es, formación de individuos que en su desempeño como seres humanos y como profesionales tengan posturas éticas, equitativas, racionales y en coherencia con la búsqueda de una sostenibilidad que acoge a todas las personas sin distinciones por condiciones físicas, sexuales, sociales, culturales o raciales, y que entiende la especie humana y su diversidad como una riqueza. En esta línea, las instituciones de educación superior deberán incluir en sus agendas de investigación la sostenibilidad y la inclusión social, así como la calidad del servicio que se ofrece, ya que una educación inclusiva sólo llega a serlo cuando se ofrecen servicios de excelencia académica e institucional.

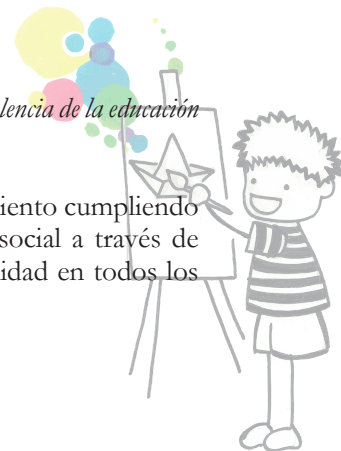
OBJETIVO

Analizar el estado del arte de los procesos en torno a la inclusión social y educativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios y sus esfuerzos para consolidar una política de calidad en torno a la misión de formar profesionales de calidad para el mundo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Uniminuto y su esfuerzo por la sostenibilidad, la inclusión social y la excelencia de la educación inclusiva

Para que Colombia se convierta en una sociedad del conocimiento cumpliendo con el objetivo del Ministerio de Educación de lograr la inclusión social a través de ofrecer una educación verdaderamente amplia, inclusiva y de alta calidad en todos los





Liderando investigación y prácticas inclusivas

niveles de la sociedad, el sector de la educación superior debe desempeñar un papel de liderazgo en este período, posterior a un conflicto de más de 50 años. Se estima que más de tres millones de graduados de educación secundaria carecen de acceso a la educación superior (Casanova, Kandri y Valenzuela, 2015; Izcson de Carvahlo, Looi, Saad y Sinatra, 2013).

Es ahí, donde UNIMINUTO representa una oportunidad para Colombia, ya que tal y como lo expresan Martínez Patricia y Hoyos Juana (2015) en su estudio sobre impacto y valor agregado de UNIMINUTO (2015), *“la oferta educativa UNIMINUTO cobra sentido desde el punto de vista de la inclusión y la ampliación de oportunidades a poblaciones diversas”*

En tal sentido, esta investigación parte de un estudio de caso longitudinal y de métodos mixtos para capturar los contextos políticos, económicos y culturales de la educación superior colombiana a través de UNIMINUTO. Se seleccionó un estudio de caso como el método más apropiado de recopilación de datos, favorecido por ser una exploración contextual, a tiempo y en profundidad de los fenómenos y los resultados (Thomas, 2016; Yin, 2014). Tres métodos de recopilación de datos incluyen: 1) análisis de documentos, 2) entrevistas y grupos focales, y 3) distribución de encuestas. El análisis de documentos es un paso básico fundamental que informa nuestra futura recopilación de datos, en etapas posteriores de esta investigación.

La revisión realizada hasta la fecha, da como resultado una instantánea holística de UNIMINUTO, enfocada en nuestros dos pilares de inclusión y excelencia.

EVIDENCIAS

En busca de conceptos

Al analizar la gestión de UNIMINUTO se encuentra una organización universitaria que en todos los aspectos y dimensiones de su proyecto educativo institucional, brinda apoyo a los estudiantes de diversos orígenes e historias raciales, sociales, educativas, económicas y étnicas, ofreciéndoles iguales oportunidades de aprender y prosperar para lograr sus metas educativas y objetivos de carrera. UNIMINUTO tiene en cuenta las necesidades y posibilidades especiales de los distintos grupos con quienes trabaja, potenciando así la calidad de la educación que ofrece. Sus datos estadísticos y sus resultados institucionales así lo demuestran. UNIMINUTO, Plan de Desarrollo, 2013-2019.

Inclusión y excelencia son procesos institucionales en constante autorreflexión y desarrollo continuo, se basan en un marco de responsabilidad integral que incluye proyectos éticos, políticos, sociales, ambientales y económicos. (UNIMINUTO, 2014). Como UNIMINUTO trabaja en todo Colombia, ha creado un documento político unificado, Políticas. Las Políticas “definen una ruta común para todos los rectores y vicerrectores del sistema UNIMINUTO” (UNIMINUTO, 2016, p.4).



Las políticas, como sustento de la misión institucional, también se centra en la enseñanza y el acceso a los estudiantes, que se espera aprenda el desarrollo humano, el desarrollo profesional y la responsabilidad social sin discriminación (UNIMINUTO, 2016).

En Colombia, como una forma de organización demográfica y política, existe una clasificación que permite comprender los ingresos de la población y su situación económica, siendo el Estrato 1 el más pobre y el Estrato 6 el más rico. Como se muestra en la tabla 1, la población estudiantil más alta de UNIMINUTO se encuentra en los Estratos 2, 53.159 estudiantes que representan el 52.2% de la población estudiantil. En este sentido, es bien conocida la participación de los estratos 1, 2 y 3 en UNIMINUTO, así también la generación de una simbiosis que valida todas las procedencias y es la única que puede posibilitar sociedades respetuosas y justas.

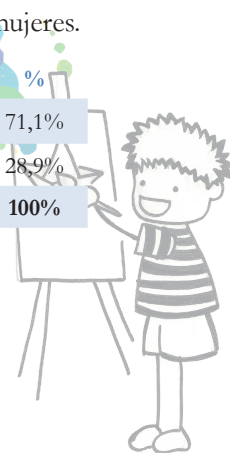
Estratos	2015-I	2015-II	2016-I	2016-II	2017-I	% var 2016-II / 2017-I
Estrato 1	15.600	16.681	18.458	19.056	20.669	8%
Estrato 2	53.159	56.561	60.625	62.397	64.234	3%
Estrato 3	25.189	26.268	26.829	27.904	28.602	3%
Estrato 4, 5 y 6	2.374	2.449	2.591	2.743	2.812	3%
Total	96.322	101.959	108.503	112.100	116.317	4%

Tabla 1: Distribución de la población de UNIMINUTO entre 2015 y 2017.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de talento humano.

De igual forma, en Colombia existe una gran preocupación por equilibrar la igualdad de oportunidades para las mujeres con respecto a los hombres. Por lo tanto, es muy importante para UNIMINUTO el hecho que en 2017-1, el 71.2% de su población son mujeres. En comparación con Colombia, en general, donde la educación superior cuenta por año con un porcentaje cercano al 54% de mujeres inscritas. Destaca que la contribución de UNIMINUTO aporta en gran medida a este porcentaje, especialmente si tenemos en cuenta los estratos económicos y las regiones que habitan estas mujeres.

Gender	2015-I	%	2015-II	%	2016-I	%	2016-II	%
Women	67.648	70,2%	72.042	70,7%	76.778	70,8%	79.666	71,1%
Men	28.674	29,8%	29.917	29,3%	31.725	29,2%	32.434	28,9%
Total	96.322	100%	101.959	100%	108.503	100%	112.100	100%





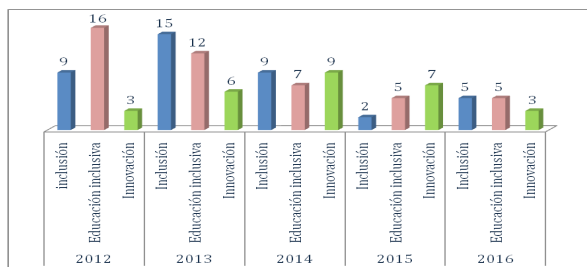
Liderando investigación y prácticas inclusivas

Gender	2017-I	%	% variación
			2016-II / 2017-I
Women	82.843	71,2%	4,0%
Men	33.474	28,8%	3,2%
Total	116.317	100%	3,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de talento humano.

Tabla 2: Porcentajes de población estudiantil por sexo biológico.

Además de lo anterior, tal como lo muestran las tablas 3 y 4, la institución ha venido encaminado sus esfuerzos investigativos en los últimos años hacia el análisis de los factores que se relacionan con los procesos que permiten la atención de diversas poblaciones vulnerables, esto partiendo desde múltiples perspectivas que provienen de los diferentes programas y saberes en que se originan estas inquietudes.

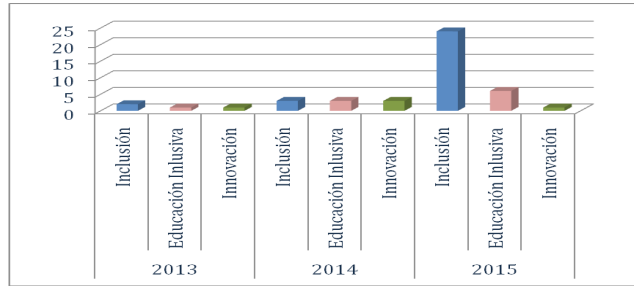


Fuente: Elaboración propia a partir de datos Dirección General de Investigación UNIMINUTO.

Tabla 3: Investigaciones en inclusión, innovación e inclusión educativa – Nivel Grupos.

Los diferentes grupos de investigación con que cuenta UNIMINUTO, muchos de los cuales se encuentran categorizados en los índices de Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – SNCTeI 2017, incorporan a sus itinerarios y al de los semilleros de estudiantes que los integran, el análisis de las realidades en cuanto a la posibilidad de acceso y permanencia en la institución, de personas provenientes del conflicto, con necesidades educativas especiales, pertenecientes a etnias con posibilidad de exclusión, etc.

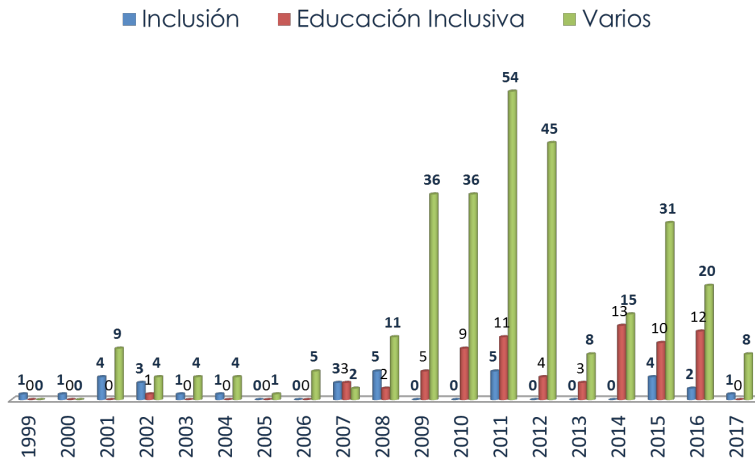




Fuente: Elaboración propia a partir de datos Dirección General de Investigación UNIMINUTO.

Tabla 4: Investigaciones en inclusión, innovación e inclusión educativa – Nivel Semilleros.

De igual forma, como se observa en la tabla 5, la producción editorial en torno al tema inclusión y, particularmente, al de educación inclusiva, ha estado presente en la historia de UNIMINUTO de manera constante, logrando el posicionamiento de los docentes y de la institución en los ámbitos nacional e internacional.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Dirección General de Publicaciones UNIMINUTO.

Tabla 5. Histórico producción bibliográfica UNIMINUTO.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Cuando se estudia UNIMINUTO desde sus postulados institucionales y se confrontan los mismos con sus resultados de gestión, se comprende que el esfuerzo de UNIMINUTO por la inclusión social va logrando un éxito entendido bajo la premisa de que las instituciones actúen en consonancia con los postulados de la UNESCO cuando dice: *“las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida.”* 2005.

CONCLUSIONES

Reconocer la importancia de abordar la inclusión desde las perspectivas práctica y teórica es fundamental para consolidar una propuesta que atiende de forma inmediata las poblaciones pero que, al mismo tiempo, pueda dejar trazada una ruta de análisis con protocolos establecidos.

Si bien es cierto que existen factores particulares que se deben atender a la hora de brindar espacios inclusivos en diferentes regiones del mundo, un trabajo que reconozca la diversidad y explore las posibilidades para brindarle espacios al interior de la educación superior, siempre podrá ser la base para alcanzar metas de calidad.

Vincular a grupos de docentes y a estudiantes de semilleros a la indagación en torno a la inclusión, es una tarea necesaria en las instituciones de educación superior que pretenden hacer de la inclusión un modelo de servicio; la mirada de los investigadores de todos los niveles siempre hallará situaciones que corregir o procesos que mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión? Ministerio de Educación, (P2), Brasil.
- Aguirre, C. A. (2016). Educación para la paz y política educativas de América Latina (Peace education and educational policies in Latin America). *Inclusión & Desarrollo*, 3(1).
- Duk, C., & Torrecilla, F. J. M. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. P. 12
- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En de Lorenzo, R & Perez, L. *Tratado sobre discapacidad*. Madrid: Thompson y Arazandi.
- Martínez, P., Hoyos, J., (2015). Educación de Calidad al alcance de todos, Promesa de Valor Uniminuto.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos para la Educación Inclusiva*. 2013.
- UNESCO, *Por una Sociedad del Conocimiento*. 2005.



UNIMINUTO BREVE RESEÑA HISTÓRICA. www.uniminuto.edu.co

UNIMINUTO, Plan de Desarrollo 2013-2019. Departamento de Planeación de UNIMINUTO. www.uniminuto.edu.co

UNIMINUTO. *Founder's council agreement No. 090: Organic regulation*. Retrieved from <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/Acu+090+Reglamento+Org%C3%A1nico.pdf/99e5f46f-f95a-4b84-89bb-04d1f32d81e2>. 2008.

UNIMINUTO. *Founder's council agreement No. 092*. Retrieved from [Estatutos generales www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/ACUERDO+092+del+27+de+febrero+de+2009+Reforma+Estatutaria.pdf/ee0ee1f5-e3fb-41c2-a06a-48dfa33982cf](http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/ACUERDO+092+del+27+de+febrero+de+2009+Reforma+Estatutaria.pdf/ee0ee1f5-e3fb-41c2-a06a-48dfa33982cf). 2009.

UNIMINUTO. *Políticas Institucionales UNIMINUTO: Version 1.3*. Retrieved from <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/Documento+de+Pol%C3%ADticas+Institucionales+%28Politicario%29/9bb3e419-165c-4335-b56e-677151466858>. 2016.

UNIMINUTO. *Proyecto educativo institucional*. Retrieved from <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>. 2014.



VIVENCIAS DE CIENCIA ESCOLAR EN UN CONTEXTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

RAMS SÁNCHEZ, SUSANA¹, VALLESPÍN GUITART, MARÍA²

Universidad de Granada, España

¹susanarams@ugr.es, ²mariavallespin@correo.ugr.es

Resumen. El presente trabajo recoge las reflexiones, sobre aspectos relacionados con inclusión educativa, derivadas de la realización de una visita a un centro universitario de formación de profesorado de un grupo de tercer ciclo de Educación Primaria, perteneciente a un entorno de bajo nivel socioeconómico. La vivencia está enmarcada en las asignaturas *Didáctica de las Ciencias Experimentales (I) y (II)* del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada y se focaliza en el desarrollo de contenidos de ciencia escolar a través de breves representaciones teatrales diseñadas y llevadas a cabo por los propios estudiantes universitarios, incluyendo sencillos experimentos y experiencias científicas. Se entiende esta estrategia como un posible medio para la inclusión educativa desde una doble perspectiva: por una parte, poniendo al alcance de colectivos en alto riesgo de exclusión social eventos de divulgación científica, didácticamente adaptados a sus características, a los que de otra manera no tendrían acceso y, por otra parte, haciendo conscientes de esta realidad social y de aula a los futuros docentes, dotándolos de herramientas creativas para el abordaje de su problemática y ofreciendo situaciones formativas para su exploración. Adicionalmente, estas vivencias ayudan a paliar la actual circunstancia mayoritaria de un alumnado desmotivado y con bajo interés por el aprendizaje y la enseñanza de la Ciencia.

Palabras clave: Educación universitaria, Educación Primaria, Formación de profesorado, Divulgación científica, Granada.





INTRODUCCIÓN

La inclusión en las aulas y en la sociedad es un aspecto de la educación que preocupa a la comunidad educativa en España, especialmente intentando superar el paradigma de la integración, desde que se promulgara la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, conocida como LOE. Un gran número de sus miembros participan activamente con el fin de desarrollarla, encontrando que no son pocas las dificultades existentes para lograrla. Entre las más destacables cabe mencionar los conflictos derivados de la problemática de accesibilidad al idioma por alumnos recién llegados al sistema español (Mejías Abad y Cano Escoriaza, 2016) o las controversias en los aspectos éticos relativos a los derechos de los discapacitados (Florian, 2014). Todo ello puede provocar que algunas veces los contenidos del *currículum* escolar queden en un segundo plano, generando importantes diferencias académicas en centros que posean una mayor diversidad de alumnado frente a otros con una población más homogénea y que cuenten con un respaldo familiar mucho mayor.

La inclusión en el grupo clase debe ser entendida como una convivencia e interacción normalizada entre todos sus miembros, educadores y educandos. En este proceso resulta fundamental el papel del equipo directivo, motor y promotor del clima institucional y de la visión particular de escuela inclusiva en su centro concreto, ya que con su acción o inacción puede favorecer u obstaculizar la implantación de determinadas modalidades inclusivas (Donato *et al.*, 2014). Además, ésta debería estar basada en la coordinación constante de toda la comunidad, léase sociedad en su conjunto, pues en caso contrario podría dificultarse enormemente su consecución. Expresado en palabras de Amaro y González (2012):

La escuela no puede trabajar de manera aislada. Debe ser el referente de la participación social del entorno inmediato. Por lo tanto, ha de estar coordinada y trabajar junto con las diferentes administraciones, instituciones y colectivos que de alguna forma intervienen en la vida de los alumnos del centro. Esta coordinación es fundamental para realizar un trabajo eficaz sin que se den contradicciones en las actuaciones que lleven a cabo los distintos sectores. (p.181)

En relación al área de Ciencias de la Naturaleza, un posible entorno muy propicio para el desarrollo de actividades de índole inclusivo es el laboratorio escolar. Este espacio, ya sea de modo real o conceptual, cuya utilización cotidiana en los centros de Educación Primaria en España ha ido en constante descenso desde mediados de los años 90 del siglo XX, ha sido considerado a menudo como un contexto de especialización, al que se accede por lo general para realizar experimentos de tipo cerrado, es decir, cuyo resultado se conoce de antemano. Sin embargo, las autoras consideran que el laboratorio escolar no sólo permite el acceso al *currículum* desde un lenguaje universal y de una forma atractiva para todos los implicados, sino que además puede ser empleado como espacio multidisciplinar para abordar contenidos de diversas áreas desde un enfoque creativo.



MARCO TEÓRICO

Actividades de divulgación científica, entorno sociocultural y motivación

En la tarea inclusiva, los centros educativos asumen un concepto de diversidad que abarca un amplio rango de diferencias tanto sociales y económicas como cognitivas (Fernández y Hernández, 2013). Esto conduce, a pesar de los esfuerzos, a que con mucha frecuencia no se logre una inclusión total. Como es lógico, siempre se da prioridad a las necesidades educativas más urgentes. En las situaciones con niveles socioeconómicos más bajos éstas pueden variar desde atender a la correcta higiene y alimentación del alumnado hasta dar accesibilidad a los contenidos, a través del refuerzo y apoyo a la adquisición del idioma español. La necesidad de unos buenos resultados en las asignaturas instrumentales para cumplir con ciertos criterios de promoción, genera la problemática de que se han de dejar de lado otros aspectos del *currículum*, como es el caso de las Ciencias de la Naturaleza.

Actualmente existe gran oferta de actividades de divulgación científica para escolares en España, sin embargo continúa habiendo sesgo a la hora de acceder a ellas (Remiro, 2016). Son varios los aspectos implicados en este problema, entre los cuales destacan dos. Uno de ellos es la realidad constatada de que las familias de mayor nivel sociocultural suelen inscribir más a sus hijos a estas actividades, ya que tienen acceso a más información de actividades de ocio educativo y una mayor predisposición a realizar el esfuerzo de participar, incluso en situaciones de gratuidad de asistencia. Tal y como ponen de manifiesto innumerables estudios, los factores socioeconómicos tienen un peso muy relevante en el rendimiento escolar (Cordero Ferrera *et al.*, 2013). La baja participación del alumnado que se encuentran en peores condiciones familiares y socioeconómicas evidencia la auténtica dificultad de acceso a las oportunidades que erróneamente se cree que están disponibles para toda la población.

Otro aspecto, quizá el más preocupante, es el hecho de que exista un nada desdeñable sector del profesorado desmotivado, por lo que en última instancia todo dependerá de la implicación del docente de cada grupo, como comenta Remiro (2016): «los alumnos que finalmente participan pasan a depender del interés o motivación del profesor de ciencias que ese año les da clase o de los directores del centro». Atender al aprendizaje significativo por parte de los docentes en el diseño de sesiones puede ayudar a resolver algunas cuestiones, pero no constituye una fórmula mágica que solucione los problemas de motivación, puesto que éste implica un procesamiento muy activo de la información por parte del alumnado. Una forma de considerar este aspecto puede ser trabajar desde las emociones. De hecho, de acuerdo con Mora (2013): «lo que enciende el aprendizaje es la emoción y, en ella, la curiosidad y, luego, la atención».

Debido al papel clave que juega el profesorado en este acceso, desde los centros universitarios no se debe desdeñar la formación explícita en este sentido, máxime cuando existe un gran número de estudiantes que refieren vivencias personales adversas con las asignaturas de ciencias durante la etapa de Educación Secundaria (Bonil





Gargallo y Márquez Bargalló, 2011). Estas materias son por lo general percibidas como especialmente difíciles, lo cual se debe, entre otros factores, a una inadecuada manera de aprenderla, a una falsa percepción de la irrelevancia del contenido y a una excesiva memorización no significativa, más que a la posible dificultad conceptual en sí misma. Se vuelve, pues, necesario cambiar esta concepción errónea que han desarrollado los futuros profesionales de la educación.

El teatro como medio de divulgación científica

El teatro científico tiene un gran potencial pedagógico tanto para niños, como para adolescentes y adultos (Calvo, 2011). Se puede emplear como un elemento lúdico en las aulas, que aporta herramientas básicas y necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como nuevas formas de expresión, comunicación y crecimiento personal. El teatro, aplicado como estrategia de aprendizaje, permite a aquellos que lo ponen en práctica desarrollar habilidades y destrezas que mejoran la interacción interpersonal y logran integrar elementos socioafectivos en lo personal y en lo social. Destacan, entre otros: una buena escucha, el manejo del propio cuerpo y de la voz, una mejor coordinación y coherencia de las ideas, el respeto hacia al otro y el tratarle por igual, el desarrollo de la imaginación creadora, la memoria y el sentido crítico, la atención y la concentración (Bonilla, 2014). Es, por lo tanto, un excelente entrenamiento en aquellas destrezas que necesitará el estudiante de Magisterio en su futura vida profesional.

Son de sobra conocidos los beneficios del teatro a la hora trabajar el área de lengua y expresión, pero dependiendo del tratamiento del guión se amplían tremendamente las posibilidades de esta opción didáctica. Su utilización para trabajar los contenidos de Ciencias Experimentales puede contrarrestar las posibles experiencias negativas previas que se hayan tenido con el aprendizaje científico y contribuye a que el alumnado universitario conozca formas de abordar las asignaturas amenas y creativas que, ciertamente, requieren de una inversión de tiempo y esfuerzo mayor del ordinario. Experiencias previas similares, como la llevada a cabo por Calvo (2011), concluyen:

Hacer una actividad de teatro científico con futuros profesores puede ser un recurso innovador y muy completo, ya que permite que adquieran y apliquen técnicas necesarias para su formación docente, desarrollen actitudes científicas, la creatividad, el trabajo en equipo..., y sean y se sientan parte activa en la divulgación de la ciencia en la sociedad. (p. 97)

De forma adicional, la organización de una actividad teatral de este tipo es una oportunidad educativa en la que se puede conseguir involucrar y hacer partícipes a un gran número de personas. No solamente los actores que representan la obra tienen un papel, sino que también existe un enorme trabajo a realizar con las cuestiones del guión, la decoración, el vestuario, el maquillaje, la iluminación, la publicidad del evento, la fotografía y el video, etc.



OBJETIVOS

A través de este trabajo se plantean dos objetivos principales:

- Explorar oportunidades de inclusión entre los Centros Universitarios y los centros de Educación Primaria en entornos socioeconómicamente desfavorecidos.
- Dar a conocer nuevas formas de acercar a los docentes en formación los contenidos curriculares de *Didáctica de las Ciencias Experimentales (I)* y *(II)* de una manera creativa, para que los trasladen a su futura práctica educativa.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se expone a continuación el desarrollo de la «vivencia» de ciencia escolar, en el sentido de Rams (2017). Fue realizada en el mes de mayo de 2014 en las instalaciones del Centro de Magisterio *La Inmaculada*, adscrito a la Universidad de Granada, en el contexto de las asignaturas *Didáctica de las Ciencias Experimentales (I)* y *(II)* del tercer año del Grado en Educación Primaria. La visita de un grupo de veinte alumnos de sexto curso de Educación Primaria del colegio *Luisa de Marillac* fue gratuita y tuvo lugar en horario lectivo. Se trata de un centro concertado perteneciente a la Fundación San Juan de Ávila, ubicado en la zona Norte de la ciudad de Granada, en el barrio de Almanjáyár, considerado uno de más desfavorecidos de la ciudad, donde su población padece graves problemas de paro, pobreza y exclusión social (Carmona, 2014). Debido a problemas de escolarización tardía de algunos de estos alumnos, sus edades estaban comprendidas entre los doce y los catorce años. La mayoría de ellos eran de etnia gitana y una minoría de origen rumano.

Se optó por realizar cuatro obras teatrales de unos quince minutos de duración cada una, en las cuales los futuros docentes participaron cooperativamente en la autoría, preparación y representación y los menores fueron el público receptor. El proceso fue largo y muy cuidado, pues se comenzó en el mes de febrero, cuando los estudiantes universitarios iniciaron por grupos la redacción del guión de las obras partiendo de una temática científica establecida. Un aspecto muy importante que se cuidó fue procurar maximizar las situaciones de aprendizaje significativo para todos los participantes, trabajando a partir de las emociones básicas de Ekman (1999), tanto las positivas como las negativas. La preparación implicó un esfuerzo de transposición didáctica importante, ya que fue necesario adaptar los contenidos científicos y ofrecer un vocabulario simplificado comprensible para el público destinatario. Las temáticas seleccionadas fueron innovadoras y versaron sobre Educación para la Salud, cambios de pH, Astronomía y fluorescencia, densidad y cambios de estado. Se hizo imprescindible una preparación didáctica y científica específica de las experiencias y los experimentos a realizar, que fue demandada por los estudiantes con un notable grado de motivación. La siguiente fase fue la búsqueda de los espacios más apropiados, la preparación de los





Liderando investigación y prácticas inclusivas

materiales y el atrezzo. Para la coordinación de todo el proceso se utilizaron las horas de tutoría de la profesora responsable.

La primera obra, titulada «Salud en la playa», trata de una situación cómica de dos familias con niños que pasan un día típico en la playa. Con la participación de otros personajes adicionales como el Sol, un vendedor de refrescos, un socorrista y una pareja de extranjeros, se exponen situaciones realistas comparadas sobre protección frente a los rayos ultravioleta del Sol, alimentación saludable, hidratación y respuesta frente al ahogamiento.

La segunda representación se tituló «Un luminoso viaje a la Luna». El guión está basado en la biografía real de los tres astronautas que viajaron en el Apolo 11, no sólo en términos científicos sino en términos personales, incluyendo en la representación a sus familiares más cercanos y los problemas que pudieron tener con ellos y que están documentados. Se incorpora un tratamiento de igualdad de género haciendo presentar la historia a una astrónoma del siglo XVIII. La escena principal se desarrolla con la colaboración de un camarero que sirve bebidas fluorescentes en un bar decorado de forma igualmente luminosa y llamativa.

La tercera representación, titulada «Densidad en la cocina», cuenta las travesuras de dos hermanos y sus dos primos que manipulan materiales caseros en la cocina de su casa mientras sus padres están ausentes. Se realizan sencillos experimentos (con control de variables) con agua, aceite, leche, mantequilla, alcohol y colorantes y se interacciona activamente con los niños durante el proceso para trabajar la formulación de hipótesis, una de las etapas del método científico.

La cuarta y última obra teatral, titulada «Una bruja en busca de un libro» consiste en un espectáculo basado en las discrepancias de un brujo y una bruja que emplean su magia para apoderarse de un libro. En el diseño del guión se procuró que hubiese mensajes de empatía, civismo y asertividad, conscientes de la necesidad del alumnado en recibir una educación en valores, tan importante para trabajar la inclusión. Asimismo, a la hora de crear los personajes se decidió que la protagonista fuese de etnia gitana y que los conflictos a los que se enfrentara durante la trama se ajustasen a la realidad de los niños. En este caso no se realizaron experimentos, sino experiencias (sin control de variables): sublimación de hielo seco para generar humo de CO₂, combustión de diferentes sustancias químicas para generar fuego de colores y utilización de indicadores de pH para cambiar el color de algunos líquidos.

Tres de las obras llegaron a constituir una sección importante de los Trabajos Fin de Grado de compañeras del cuarto curso que colaboraron activamente como Bolívar Guadix (2014), García Lugo (2014) y Rodríguez Pérez (2014).



CONCLUSIONES

Para los alumnos del colegio *Luisa de Marillac*, esta iniciativa permitió acercar los contenidos científicos con un planteamiento lúdico y manipulativo a una población de alumnos con un alto riesgo de exclusión social y les ofreció la oportunidad de visitar las instalaciones de un centro universitario, así como vivir una experiencia de divulgación científica adaptada, a la que en condiciones ordinarias hubiese sido más complicado acceder. Es interesante destacar la diferente aproximación que hacen a la divulgación científica los educadores frente a los científicos, siendo estos últimos, por lo general de una calidad didáctica menor para un público escolar.

Para los estudiantes universitarios del Centro de Magisterio *La Inmaculada* resultó una experiencia muy positiva a distintos niveles. Por una parte, fue muy notable el grado de implicación con las experiencias y experimentos científicos y con la motivación por la calidad del resultado final de la actividad y su impacto en los niños, si bien es cierto que no en la totalidad de los casos. Por otra parte, la labor colaborativa, indispensable en su futuro profesional, también se convirtió en una vivencia emocionante, ya que exploraron en equipo aspectos plásticos como la decoración, los disfraces y el maquillaje, que ayudó a mejorar las habilidades comunicativas y expresivas de algunos de ellos. Recogido en palabras de uno de los participantes: «Este teatro científico con compañeros de clase, además de divertido, me enriquece enormemente personal y profesionalmente. He descubierto una forma diferente de trabajar las ciencias y eso ha puesto en juego mi vocación docente».

Para el profesorado universitario, a pesar de que la experiencia se puede calificar como satisfactoria en términos generales para todas las partes implicadas, es justo reconocer que intentar desarrollar actividades en las que toda la diversidad tenga cabida, mientras se atienden las necesidades de cada uno sin menoscabar los contenidos es todo un reto, difícil de alcanzar en su totalidad, pero que merece la pena seguir perfeccionando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro Agudo, A. y González Moreno, P. (2012). Experiencia de escuela inclusiva en una zona de exclusión social. Colegio Luisa de Marillac. Granada. *EDETANIA*, 41, 177-190.
- Bolívar Guadix, E. (2014). *Un luminoso viaje a la Luna. Propuestas docentes sobre Fluorescencia y Astronomía para Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Centro de Magisterio *La Inmaculada*, adscrito a la Universidad de Granada (España).
- Bonil Gargallo, J. y Márquez Bargalló, C. (2011). ¿Qué experiencias manifiestan los futuros maestros sobre las clases de ciencias? Implicaciones para su formación. *Revista de Educación*, 354, 447-472.
- Bonilla, M. (2014). El teatro en la educación y su importancia. En Osorio, A. (Ed.), *Metas Educativas 2021, Educación Artística, El teatro va a la escuela*. (pp. 79-94). Madrid





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- (España): Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Calvo, A. (2011). Actividad de teatro científico como recurso en la formación de los futuros profesores. *Alambique*, 69, 93-98.
- Carmona, I. (2014). *Colegio Luisa de Marillac Conoce nuestra escuela. Comenzamos*. Recuperado (15.01.2018) de <https://goo.gl/kYihQL>
- Cordero Ferrera, J.M., Crespo Cebada, E. y Pedraja Chaparro, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish y T. Power (Eds.) *The handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). New York.: John Wiley & Sons.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 24, 84-102.
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 27-36.
- García Lugo, F.M. (2014). *Un arcoíris de emociones. Trabajo de innovación docente con propuestas didácticas sobre el fenómeno del pH*. Trabajo Fin de Grado. Centro de Magisterio «La Inmaculada», adscrito a la Universidad de Granada (España).
- Mejías Abad, J.J. y Cano Escoriiza, J. (2016). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista complutense de educación*, 27, 1119-1138.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rams, S. (2017, en prensa). Hacia un «diseño didáctico de vivencias» en la formación científica de maestros de Educación Primaria. En J. Rodríguez Torres y J.F. Durán Medina (Coords.), *Propuestas docentes para un nuevo currículum universitario* (pp. 323-333). Madrid, España: Editorial Tecnos, Grupo Anaya, S.A.
- Remiro, G. (2016). El (nada) extraño caso del niño que iba a todas las actividades de divulgación científica. *Asociación Española de Comunicación Científica*. Recuperado (30.12.2017) de <https://goo.gl/2uXgLT>
- Rodríguez Pérez, A.I. (2014). *La densidad: un juego de niños. Cómo transformar experimentos científicos en experiencias emotivas*. Trabajo Fin de Grado. Centro de Magisterio *La Inmaculada*, adscrito a la Universidad de Granada (España).



ABSENTISMO ESCOLAR: UNA RESPUESTA DESDE LA COORDINACIÓN

MOYA MAYA, ASUNCIÓN ¹, RODRÍGUEZ DÍAZ, GLORIA²

¹ Universidad de Huelva, España
asuncion@dedu.uhu.es

² Universidad de Huelva, España

Resumen. El absentismo escolar es un problema que sigue afectando a niños y niñas de los centros educativos en la actualidad. El objetivo de esta comunicación es conocer la respuesta que se da al alto índice de absentismo y desenganche escolar que se produce en la zona Torrejón-La Orden de Huelva capital. Esta respuesta en la zona se desarrolla desde una perspectiva coordinada y global, para ello se desarrollan mensualmente reuniones de la Comisión formada por componentes diversos pero relacionados con este tema en la zona.: un miembro del Equipo de Orientación Educativa, orientadores/as de los centros de las zona, representantes de los servicios sociales, de las asociaciones entre las destacamos Unión romaní, miembros de los Equipos Directivos, Policía Local y Servicios Sociales Comunitarios, que llevarán a cabo las actuaciones priorizadas por la Comisión Municipal. Para conocer esta propuesta de actuación, hemos realizado diversas entrevistas a los componentes del equipo que forma la comisión de absentismo de esta zona, así como un análisis de las actas recogidas en las comisiones mensuales desde 2015 a 2017, donde se recogen las diversa problemática y propuestas producidas por el grupo.

Palabras clave: abandono, desenganche, coordinación, equipo.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Son numerosos los términos utilizados a lo largo del tiempo para referirnos a aquellos estudiantes que no consiguen acabar de forma exitosa sus estudios, ni obtener una titulación, obligatoria o no; encontramos términos clásicos como fracaso y abandono escolar, junto con otros de reciente aparición como desenganche escolar (Fernández Enguita, 2011; González, 2015; Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviere, 2010; Rumberger, 1995), rechazo escolar (Sikotski, 1996), desvinculación (Marchesi, 2003), o desafección escolar (Henández y Tort, 2009).

“Se entiende por absentismo escolar la falta de asistencia regular y continuada del alumno en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentran escolarizados, sin motivos que lo justifique” (Plan Provincial de Absentismo Escolar, 2013, pág. 6).

El número de faltas mensuales injustificadas de una situación de absentismo escolar está fijado en cinco días lectivos en Educación Primaria. En Educación Secundaria se considera que existe absentismo cuando se supera las 25 horas lectivas.

Las causas que llevan a este hecho son varias, según Martí i Olivé & Pinto i Díaz, (1986), Frnández Eguita, Mena y Riviere. (2010) se pueden dividir en;

- *Relativas al alumnado* (la falta de motivación hacia el estudio, problemas de disciplinas, nulas expectativas de éxito, baja autoestima...).
- *Relativas a la familia* (falta de autoridad familiar, problemas de estructura familiar, despreocupación, abandono, drogodependencias, hermanos/as con historial absentista...).
- *Relativas al centro educativo* (falta de ofertas educativas adecuadas a las características de este alumnado, el centro no ofrece respuesta a los intereses y necesidades del alumnado, problemas de relación entre alumno-profesor...).
- *Relativas al entorno social* (pertenencia a grupos con problemas de integración social, o a determinadas etnias, consumo de alcohol u otras sustancias...). (Bernardi, y Cebolla ((2014).

Si son diversas las causas, también son diferentes los tipos de absentismos, así como las consecuencias que puede derivar, como nos indica Mallada (2011):

De origen familiar. Activo: los niños son utilizados para contribuir a la economía familiar, para hacerse cargo de los hermanos, etc.; Pasivo: Preocupación y responsabilidad mínimas o nulas; Desarraigado: familias desestructuradas, precariedad en el empleo; nómada: feriantes, itinerantes...



De origen escolar. Rechazo y falta de adaptación del alumno/a a la escuela.

De origen social. Dejarse influenciar por condicionamientos culturales, por la dinámica absentista de los que le rodean...

Esta realidad puede tener diferentes consecuencias, como las que señala Mallada (2001), González, Gonzales (2006) psicológicas, físicas, escolares e interpersonales. Las consecuencias psicológicas pueden llevar al alumno/a a la depresión, ansiedad, obsesiones, fobias, sentimientos de culpa... Las físicas pueden llevarle a causar daños como gastritis y úlceras, tensión muscular, hipertensión o fatiga crónica. Por otro lado, las consecuencias escolares, llevan al alumno/a al abandono, la desmotivación, disminuye el rendimiento, y la insatisfacción. Por último, las consecuencias interpersonales, llevan a una falta de interés social, disminución de la calidad de vida e irritabilidad.

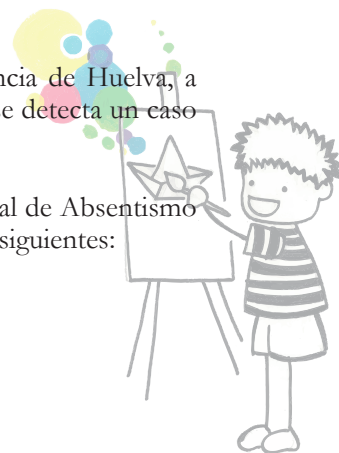
Si nos planteamos una respuesta a esta realidad en nuestros centros, en primer lugar, debemos hacer referencia a la propia legislación española, en este caso, ofrece algunas indicaciones ya desde la propia Constitución Española en su artículo 27.4 indica que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Andalucía, mediante la Ley 1/1998 de los Derechos y Atención al Menor y la Ley 17/2007 de Educación (LEA), ha regulado la obligación de las Administraciones Públicas de velar por el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, prevenir y evitar el absentismo, denunciar y tomar medidas.

Asimismo, el Decreto 155/1997, de 10 de junio, reúne que los municipios cooperarán en la vigilancia de la escolaridad obligatoria. Por otro lado, La Junta de Andalucía ha publicado el Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, que aprueba el Plan integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, con el objetivo de luchar contra el absentismo escolar con todas las Administraciones. La Orden del 15 de junio de 2005, por el que se regula la cooperación con las Entidades Locales, así como las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de Programas de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.

Por último, la Orden de 19/09/2005, por la que se desarrollan varios aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar (BOJA 17/10/2005), detalla el absentismo escolar y establece las medidas preventivas y el control de la asistencia del alumno.

Continuando con la respuesta, y centrándonos en la provincia de Huelva, a continuación, detallaremos el procedimiento que se sigue desde que se detecta un caso de absentismo hasta que se finaliza la intervención.

Las actuaciones que lleva a cabo el Equipo Técnico Municipal de Absentismo Escolar según (Plan Provincial de Absentismo Escolar, 2013) son las siguientes:





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Análisis de las actuaciones realizadas hasta el momento por las diferentes instituciones que hayan intervenido.
- Si del análisis se valora oportuno, se continuará con la intervención en el medio, redefiniendo el Plan de Actuación, y donde intervendrán cada uno de los/as componentes del equipo con los objetivos que le marque dicho plan.
- Si por el contrario, se valora que las intervenciones en el medio ya no son oportunas, se derivará el caso al Equipo Técnico Provincial de Absentismo, para que se adopten las medidas oportunas.
- Derivación de los casos al Equipo Técnico Provincial de Absentismo mediante la remisión de todos los anexos (7,8 y 9) por parte del coordinador del Equipo acompañados de un oficio de remisión al Área de Compensatoria del E.T.P.O.E.P., Servicio de Ordenación Educativa.

OBJETIVOS

El objetivo principal llevado a cabo en esta investigación es; conocer la respuesta que se da al absentismo escolar en la zona *Torrejón-La Orden*. Para ello, nos centramos en varios objetivos específicos:

- Conocer la realidad del abandono y desenganche en la zona.
- Ver las características sociales, culturales y económicas de los/as alumnos/as y de las familias.
- Analizar los problemas detectados por el equipo relacionados con el absentismo y desenganche escolar.
- Conocer la respuesta coordinada y global que el equipo proporciona a esta realidad educativa.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Nuestro estudio se sitúa en la zona de zona Torrejón-La Orden, ya que de las cuatro zonas que tiene Huelva (Lazareto, Torrejón-La Orden, Centro y Marisma), es donde más aparece esta problemática en los centros que la componen. Esta respuesta en la zona se desarrolla desde una perspectiva coordinada y global, para ello se desarrollan mensualmente reuniones de la Comisión formada por componentes diversos pero relacionados con este tema en la zona.: un miembro del Equipo de Orientación Educativa, orientadores/as de los centros de las zona, representantes de los servicios sociales, de las asociaciones entre las destacamos Unión romaní, miembros de los



Equipos Directivos, Policía Local y Servicios Sociales Comunitarios, que llevarán a cabo las actuaciones priorizadas por la Comisión Municipal.

Es a partir de este grupo, de su participación y desde sus aportaciones donde hemos situado nuestro estudio. Además de la asistencia a estas reuniones, hemos obtenido información más directa usando dos instrumentos que nos han proporcionados información para entender esta realidad: entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, en concreto las actas de las reuniones. Las entrevistas, fueron semiestructurada y se les realizó a representantes de Servicios Sociales (Torrejón), Orientadora (IES La Marisma), Policía local, miembro de la Unión Romaní y al Coordinador del grupo (pertenciente al EOE). Respecto al análisis de documentos, se analizaron las 12 actas del curso 2016/2017 para poner extraer toda la información que se recoge en las reuniones de todos los meses.

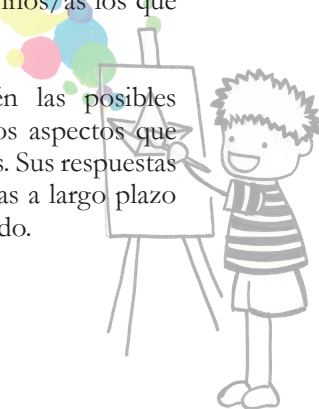
Características alumnado y familia

Es un rasgo global que normalmente este alumnado, no olvidemos la zona donde estamos, proceden de familias con un nivel bajo, “las características tanto sociales como económicas son de un nivel bajo, es decir no tienen recursos económicos, no hay un sueldo estable en las casas y a nivel social muchos no saben ni siquiera leer ni escribir, es decir, que hay muchas familias, te encuentras muchos padres que tienen 30 años y que son analfabetos completamente, porque en su momento abandonaron la escuela incluso en primaria.” (Ent.2. Orientadora IES)

Una realidad que siempre aparece es que son familias que en general, no les inculcan un interés a sus hijos/as por los estudios, como decía la Ent.. 4. Una información que nos aporta la Unión Romaní es que la mayoría de las familias con hijos e hijas absentistas de la zona es de población gitana, y tienen un alto índice de desempleo.

Relacionado con lo anterior, señalamos que los participantes de la Comisión de absentismo, nos apuntaban algunas causas de esta realidad, aun teniendo presente que son muchas y diversas. En un principio se relacionan con la despreocupación por parte de las familias que no ven importante el sistema educativo, como me comenta una orientadora de un IES de la zona “La despreocupación familiar, fundamentalmente. Ni los padres ni los niños ven importante la asistencia al instituto, por lo tanto, ese es uno de los principales problemas.” (Ent.2). Los Servicios Sociales, también inciden en la dejadez de los padres en Primaria, aunque “en Secundaria son los alumnos/as los que no se quieren levantar temprano, y los padres ya no pueden con ellos”.

Si hemos abordado las causas, nos cuestionamos también las posibles consecuencias de esta realidad, y además de esta ilegalidad y todos los aspectos que podríamos describir, nos interesaba el punto de vista de los profesionales. Sus respuestas han sido rotundas “Que a veces lleva a la delincuencia.” (Ent.1), a otras a largo plazo relacionadas con la propia formación y salidas laborales de este alumnado.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

“Hombre, la consecuencia del absentismo escolar es que estamos, están saliendo niños del instituto con 16 años que no saben rellenar un documento que tengan que entregar por ejemplo para solicitar un salario social, para echar una entrevista de trabajo, para rellenar un curriculum. Todos esos niños que abandonan, muchos tienen una lectoescritura básica, básica, por lo tanto, estamos generando, están saliendo niños algunos iguales que los padres de analfabetos.” (Ent.2. Orientadora IES)

Recogemos otra consecuencia que señala la Policía local y la relaciona con su propia autoestima personal y social “también es importante la indecisión aprendida del chaval, ver como no lo logro, para que me voy a esforzar, carezco una disciplina a nivel familiar, que todo esto va a llevar por ende a un fracaso escolar”

Problemas del absentismo

Son muy diversos y amplios los problemas que nos han indicado los miembros de la comisión de absentismo, y podemos tratar de clasificarlos.

En general se relacionan con las propias familias, como dice el Ent.1., “Nos encontramos principalmente con la negación de la familia, y la falta cultural de los padres, la poca valoración hacía la escuela.” En las actas analizadas aparecen referencias continuas a esta realidad: la dificultad de contactar con las familias, así como la no asistencia cuando se les cita, “X de difícil situación familiar, no se ha incorporado al centro este curso, pero tampoco ha solicitado el traslado de matrícula, los compañeros dicen que se ha ido a Colombia”. (acta del 10/11/16; el acta del 9/6/16) “X se ha citado a la familia, pero no acude”.

Aunque los problemas, están en la mayor parte, relacionados con la familia, también destacan en las entrevistas y en las actas, que hay muchos problemas de conductas, “muchos problemas de conducta, además de conducta grave, en algunos casos, casos que requieren una atención especializada desde un equipo de salud mental y que los padres pues no llevan a los niños ni a la psicóloga de los Servicios Sociales que es el referente más cercano, ni tan siquiera a salud mental, y nos encontramos con problemas de conducta grave que a la larga generan problemas sociales gordos, porque no están bien psicológicamente.” (Ent. 2.)

Otros problemas que estos profesionales señalan se deben no a las familias, ni al alumnado, sino al propio protocolo de actuación implementado, “son los escalones del protocolo”. El entrevistado. 4 se queja de que “no hay una inmediatez para poner una sanción, y las familias al ver que no pasa nada, pues la figura de autoridad se cae, En el momento que no hay una sanción, nuestro principio de autoridad se ve mermado”. Todo este proceso conlleva tiempo, y aparece en diversas actas analizadas, la edad final, 16 años, en la que ya tienen que dejar de actuar al no ser obligatoria. Es un punto repetido en todas las actas analizadas, “el caso de los alumnos que pasan de los 16 años y respecto a los que no podemos actuar desde los centros, al final va pasando el tiempo,



y el alumno avanza y cuando nos damos cuenta está ya para cumplir los 16 años que ya es la edad no obligatoria.”

Respuestas

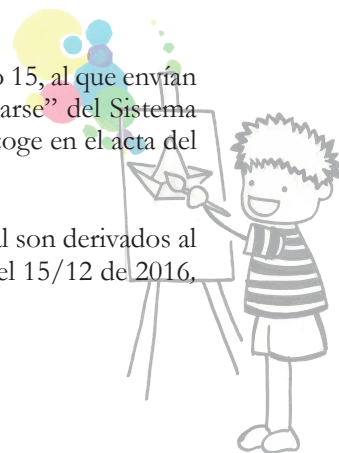
Si nos cuestionamos la respuesta a esta realidad desde la zona a la que estamos haciendo referencia, todos dejan claro que es una respuesta global y coordinada, pero insistiendo en el punto de partida: el profesor del centro que es quien inicia el proceso de intervención, el orientador, equipo directivo y luego ya se pasa a una actuación más social y en algunos casos, policial y judicial... (Ent.2. Orientadora IES).

También nos comentan que a veces se saltan algún paso del protocolo, pero se trabaja mucho antes de elevarlo a otra estancia superior, como nos indicaban los representantes Servicios Sociales, a todos estos problemas la comisión propone unas actuaciones, para intentar erradicar el absentismo como las visitas domiciliarias de los Servicios Sociales, Policía Autonómica, Trabajadora Social, Policía Local y Coordinador.

Podemos citar algunas de las indicadas en las reuniones puesto que son muy diversas y variadas según los casos, dentro de las establecidas y propuestas en el protocolo: Reuniones de familias con EOE (acta 12/1/2017); Reuniones de los centros con Servicios Sociales: (10/3/2016), “X con 12 faltas injustificadas, se reunieron colegio y servicios sociales con la madre y la niña y a partir de ahí a comenzado a asistir”; Al no localizar a las familias se recurre a las actuaciones de Servicios Sociales, Policía Local y Autonómica, una de estas están en el acta del 15/12/2016, “X ha sido absentista en cursos anteriores, habiéndose intervenido desde el ámbito educativo, social y policial”; En los casos de enfermedad a largo plazo, el centro contacta con el Centro de Salud para conocer hasta qué punto pueden estar sin asistir los alumnos/as por dicha enfermedad, un ejemplo de ello está en el acta del 9 de Junio de 2016, “El IES contactará con el Centro de Salud para conocer hasta qué punto puede estar sin asistir”; Acudir al Anexo 7 (Derivación en este mes o sesión a SS.SS), (17/12/2015) “Se entrega el anexo 7 de X, la madre justifica todas las faltas por motivos médicos y de asistencia al culto. El tutor no consigue ponerse en contacto telefónico con la madre y se presenta en el centro cuando quiere”. También al Anexo 9 (Derivación ETPA en este mes o sesión), citado en el actas 14/4/2016, “Hay 8 casos con anexo 9, se sigue el protocolo de absentismo con cada uno de los menores absentistas. Hay 7 casos que son los más preocupantes” ... entre otras muchas actuaciones del equipo.

Uno de los programas que más nos llamó la atención es Jabato 15, al que envían a los alumnos/as con 15 años, que están empezando a “desengancharse” del Sistema Educativo para poder volver a encauzarlos, una muestra de ello se recoge en el acta del 10/11/16.

Los casos que no puede resolver el Equipo Técnico Municipal son derivados al Equipo Técnico Provincial, uno de estos casos se recoge en el acta del 15/12 de 2016,





“7 nuevos casos y 15 repiten, algunos han sido derivados al Equipo Técnico Provincial”. Otros casos también son derivados a Fiscalía de Menores, un ejemplo de ello está en el acta del 10/2/2016, “X, derivado a fiscalía (se hablará con la Trabajadora Social de Educación para que solicite información al centro de salud) presenta 5 injustificadas y 4 justificadas”.

CONCLUSIONES

Tanto en las entrevistas, como en el estudio de las actas, hemos tenido contacto con la realidad del abandono de la zona y como desde una perspectiva global e interinstitucional nos podemos acercar a una respuesta positiva. Hemos conocido los distintos problemas con los que se encuentran los miembros de la comisión día a día. A través de las entrevistas realizadas, varios entrevistados nos han comentado que no era solo un problema sino varios, como que los padres no ven importante la escuela, dificultad de contactar con ellos y frecuentes problemas de conductas que no hacen nada para solucionarlo. Destacamos la situación diferente en los centros de Primaria y de Secundaria. Pues en edades más avanzadas, además de las propias preferencias personales de los alumnos y alumnas, en muchos casos, hay otras prioridades como trabajar, cuidar de la casa, de los hermanos...

A través del análisis de documentos, unos de los problemas que más recogidos es el cumplimiento de los 16 años, y la “marcha” del sistema educativo. Resaltamos también que el procedimiento establecido, aunque mejorable, permite dar solución a determinados problemas sin que se llegue a Fiscalía de menores solo en muy contadas ocasiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *REIS*, 146, 3-22.

Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*, 44 (144), 732-751.

Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Colección estudios sociales nº 29, fundación La Caixa, Barcelona.

González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, (1). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm.htm>

González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (3). Recuperado <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev193ART10.pdf>



Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8).

Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas- Documento de Trabajo 11/2003.

Martí i Olivé, J., & Pinto i Díaz, L. (1986). El absentismo escolar: constantes, problemática y proyecto. *Educar* (9), 67-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570090>

Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista Educación monográfico*, 119-145.

predictores de las trayectorias educativas. *REIS*, 146,, 3-22.

Ribaya Mallada, F. J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario jurídico y económico escurialense*, XLIV, 579-596. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3625520.pdf>

Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.

Sikotski, J.B. (1996). Academic underachievement and school refusal. DiClemente, R.F, Hansen, W.B, y Ponton L.E. (eds.) *Handbook of adolescents health risk behaviour*. P. 393-441. Nueva York: Plenum Press.



¿APOYO EN EDUCACIÓN INFANTIL?

MOYA MAYA, ASUNCIÓN ¹, LIMÓN SÁNCHEZ, MARÍA²

¹Universidad de Huelva.
asunción@dedu.uhu.es. España

²Universidad de Huelva
maria.lsanchez@alu.uhu.es España

Resumen. La presente comunicación describe algunos de los resultados de un estudio realizado en Huelva capital y provincia sobre el desarrollo del apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Infantil. Nos interesaba conocer si se estaba realizando, cómo, dónde, qué contenido, para qué alumnos y alumnas. Mediante un cuestionario se ha preguntado la opinión de 100 Profesores/as de Educación Infantil pertenecientes a 52 Centros de Huelva. Nos han respondido sobre su práctica, decisiones, problemática, sugerencias... La conclusión principal que emerge de dicho estudio puede verse en algunos de sus resultados y nos hace plantearnos muchas de las prácticas que se realizan en los centros, su sentido y finalidad inclusiva.

Palabras clave: apoyo, infantil, necesidades educativas especiales.





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

En la comunicación que presentamos vamos a hacer referencia a un estudio realizado en aulas de Educación Infantil, donde hemos querido comprobar cómo es la respuesta que se le viene dando al alumnado con necesidades educativas especiales en esta etapa en principio compensadora, que atiende a la diversidad.

En primer lugar, queremos reflexionar sobre la importante contribución que la etapa de Educación Infantil supone en el desarrollo del niño y de la niña en sus primeros años de vida. Desde la perspectiva, lo importante es ofrecerles modelos ricos y variados, así como un clima de apoyo y seguridad que fomente el placer de aprender, garantizándoles una amplia gama de posibilidades. Éstas deben ser variadas y diferentes, porque los niños de esta etapa también lo son. El profesorado debe asumir que cada alumno y alumna tiene su propia singularidad y que debe ajustarse individualmente a cada uno de sus intereses, preferencias y logros singulares.

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

Esta respuesta debe ser para TODO el alumnado, independientemente de las características, necesidades... que presente. Para alcanzar dicho objetivo, es necesario que la alta diversidad de ritmos, intereses, capacidades, motivaciones, circunstancias sociales y estilos cognitivos, que caracteriza al alumnado durante los primeros años, sea abordada para que no produzca desigualdades en el futuro (del Carmen y Viera, 2000). Para ello, es imprescindible que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean flexibles y capaces de adaptarse a la individualidad de cada alumno/a.

La diversidad en Educación Infantil con fuentes y orígenes muy diversos (Ancheta, 2011; González Noriega, 2015, Sánchez Sainz, 2013, Paniagua y Palacios, 2005, Siles Rojas, 2015...) no debe ser, en principio, una dificultad, a no ser que se apueste por una respuesta educativa muy estereotipada y uniformadora. En oposición, una visión flexible y que reconozca el valor de las diferencias permite una conciencia mayor de las posibilidades de cada alumno o alumna (Paniagua y Palacios, 2005). No obstante, aquellos alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales merecen especial atención, entendiéndose que éstas deben identificarse y valorarse lo más pronto posible, la detección y atención temprana de las necesidades es prioritaria.

En sentido general debemos concebir la diversidad como una condición real del ser humano, si hacemos referencia a los niños y niñas con necesidades más específicas de apoyo educativo, el RD 1630/2006 en el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Infantil en su artículo sobre atención a la diversidad, se contempla como



el principio fundamental que debe presidir cualquier actuación en esta etapa educativa y su escolarización debe siempre tener presente y fundamentarse en los principios de normalización, inclusión escolar, flexibilización, personalización de la enseñanza...

Aunque esta respuesta, puede hacerse desde varias modalidades de escolarización: en grupo ordinario a tiempo completo, en un grupo ordinario con apoyo en periodos variables, en un aula específica de Educación Especial que podrá estar en un centro ordinario, en esta ocasión nos centramos en una respuesta que se le viene ofreciendo a este alumnado, si tomamos los datos que mostraremos en nuestro estudio y es el la modalidad B, es decir alumnado que permanece en su aula ordinaria pero que recibe apoyo educativo en periodos variables.

No podemos generalizar ni el concepto ni las prácticas de éste, pues en primer lugar, su desarrollo va a depender de la filosofía y prácticas de la escuela y de las asunciones de la comunidad educativa (Balbás Ortega, 2015). En segundo lugar, hay que señalar las reflexiones que realizan algunos autores como AAIDD (2011), Booth y Ainscow (2002), Nieto (1999), Parrilla (1996), Sandoval, Simon y Echeita (2012) Stainback y Stainback (1992,1999), entre otros, acerca del concepto de apoyo educativo y las características más significativas del enfoque inclusivo, así como los diferentes modelos propuestos por distintos autores. El concepto de apoyo ha ido evolucionando en nuestro sistema educativo en función de los cambios que se han producido en el ámbito disciplinar de la educación especial y en las distintas concepciones de la diferencia, que han ido progresivamente desde los enfoques deficitarios hasta los enfoques de carácter cultural-integrador (Torres, 2004).

El apoyo interno puede intervenir desde distintos puntos de vista y haciendo referencia a diferentes modalidades, según las características de los propios profesionales o de los contextos y situaciones. Teniendo en cuenta las funciones de los apoyos internos, Lozano (2007), Monzón (2011), Moya (2002) y Parrilla (1996) distinguen los siguientes modelos de apoyo interno: apoyo terapéutico, apoyo colaborativo-individual, apoyo consulta y apoyo curricular, que surgen de dos factores: sobre quién recae el apoyo (sobre el individuo / alumnado o sobre el currículo/ escuela / programa / proyecto / profesorado) y el modo en que el profesional de apoyo interactúa con el profesorado ordinario (como experto o de modo colaborativo).

En tercer lugar, Si queremos y apostamos por una escuela inclusiva, son indispensables cambios y transformaciones tanto curriculares como organizativas, y entre ellas no se pueden obviar los necesarios cambios en los modelos de apoyo, pues como indica Muntaner (2014), si planteamos apoyos coherentes con una escuela inclusiva que contribuyan al cambio y a la mejora del proceso educativo, tiene que presentar tres premisas fundamentales:

- a) Realizarse desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo en común
- b) Participar activamente en la cultura de la escuela





- c) Presentarse no como especialistas o técnicos con respuestas para todos y todas, sino desde la colaboración y actuación compartida.

OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo principal analizar cómo se está llevando a cabo en la práctica la respuesta a la diversidad en la etapa de Educación Infantil. El contenido presentado se enmarca dentro de una investigación más amplia en la que se analiza la realidad del apoyo en esta etapa. Concretamente, con este estudio se pretende:

- Recabar información sobre el apoyo que se realiza en la etapa de Educación Infantil.
- Determinar el lugar donde el profesorado de apoyo a la integración desarrolla su trabajo habitualmente.
- Identificar el contenido del apoyo cuando éste se realiza fuera del aula ordinaria.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Para recabar esta información se han utilizado específicamente un cuestionario formado por preguntas objetivas y abiertas. Éste ha sido completado por 100 profesores y profesoras de Educación Infantil seleccionados al azar procedentes de 52 centros diferentes, localizados en la capital de Huelva (41% del total) y en la provincia (57%).

La información recogida ha puesto de manifiesto diferentes cuestiones muy relevantes sobre cómo se realiza el apoyo en la etapa de Educación Infantil. En primer lugar, se ha observado que, según el profesorado encuestado, la mayoría de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en Educación Infantil recibe apoyo tanto dentro del aula ordinaria como fuera de la misma (73%) con horarios variables, el 17% lo recibe siempre dentro del aula ordinaria y el 10% en el aula de apoyo.

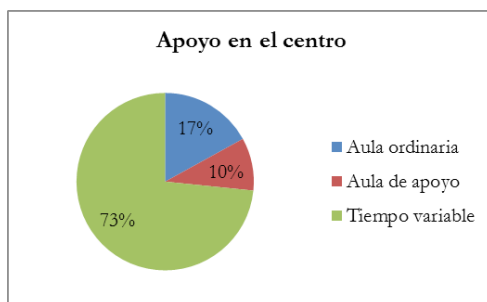


Figura 1. Apoyo en el centro.



En segundo lugar, se ha recogido información sobre el número de horas que se apoya al alumnado en el aula ordinaria y en el aula de apoyo a la integración. El 60,6% de los profesores ha respondido que se apoya “de 1 a 5 horas” semanales en el aula ordinaria, siendo la segunda opción más seleccionada “de 20 a 25 horas”.

Número de horas que normalmente se apoya a la semana	De 1 a 5 horas	60.6%
	De 6 a 9 horas	5.3%
	De 10 a 14 horas	6.4%
	De 15 a 19 horas	6.4%
	De 20 a 25 horas	12.8%
	Otras	8.5%

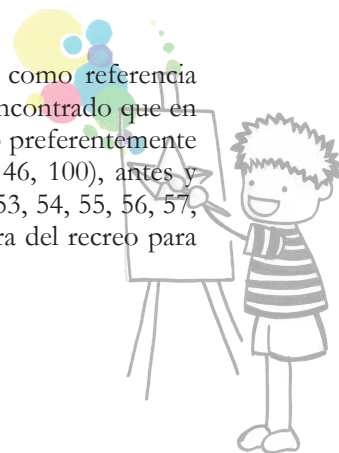
Tabla 1. Horas de apoyo en el aula ordinaria.

Cuando se ha preguntado por las horas semanales que se apoya al alumnado en el aula de apoyo a la integración, se observa que el 58,7% ha respondido “de 1 a 5 horas”, mientras que el 14,1% ha seleccionado la opción “otras” y el 10,9% “de 10 a 14 horas”.

Para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, nos centrado en la presente comunicación en dos cuestiones principales: el momento en que se saca al alumnado del aula ordinaria y cuáles son los contenidos que se trabajan fuera de la misma. En muchas de ellas existe ambigüedad en cuanto al momento concreto, siendo algunas de las respuestas “en cualquier momento” (Cuest. 86), “cuando las circunstancias para trabajar dentro del aula no son idóneas” (Cuest. 32, 51), “en momentos acordados con la tutora para trabajo individual” (Cuest. 3, 35, 80, 81), “en momentos puntuales” (Cuest. 10) o “depende del horario” (Cuest. 94).

Por otro lado, muchos profesores han respondido que existe en su centro un horario concreto establecido en el que los alumnos salen del aula para trabajar con el logopeda (Cuest. 1, 6, 14, 34, 38, 39, 40, 65, 66, 70, 84, 88, 97, 99) siendo esta intervención de duración variable y en grupo o de forma individualizada. En muchos casos, el horario se establece durante las primeras horas de la mañana (Cuest. 31, 43, 62, 78, 95). Algunos profesores han justificado esta elección debido a que los alumnos tienen un mayor índice de atención (Cuest. 12, 24, 48) o para que posteriormente se incorporen al recreo con los demás compañeros (Cuest. 8).

En muchos casos, el recreo es un momento que se toma como referencia para seleccionar la salida de los alumnos del aula ordinaria. Hemos encontrado que en ocasiones los alumnos salen antes de ir al recreo (Cuest. 27, 72, 73) o preferentemente antes del recreo según la disponibilidad (Cuest. 25, 37, 44, 16, 23, 46, 100), antes y después del recreo (Cuest. 17, 68), o después del mismo (Cuest. 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 76) para respetar la rutina del aula. En dos casos se utiliza la hora del recreo para trabajar con los alumnos y alumnas (Cuest. 19, 74).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

La frecuencia de las sesiones varía mucho, encontrando centros donde los alumnos trabajan fuera del aula ordinaria un día a la semana (Cuest. 62), dos veces por semana (Cuest. 18, 29), tres días a la semana (Cuest. 14, 97), varios días a la semana (73) o incluso todos los días (Cuest. 10).

En otros casos, la elección del momento depende de la disponibilidad de los especialistas. Encontramos respuestas como “cuando es compatible con el horario del PT o cuando éste encuentra un hueco” (Cuest. 15, 41, 42). En otras ocasiones, se decide el momento teniendo en cuenta las tareas que está haciendo el grupo en el aula ordinaria. Así, algunos profesores han contestado que este momento es “cuando se trabajan las tareas en clase” (Cuest. 71), “cuando se realizan los trabajos diarios con el alumnado del aula” (Cuest. 63), “cuando en el aula se trabaja de forma individual o por rincones” (Cuest. 83) o “cuando no se trabajan áreas de integración” (Cuest. 75). Otros profesores han respondido que la elección se realiza teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos. De forma que se decide el momento “dependiendo del alumno, para centrar su atención y alcanzar algunos objetivos concretos (Cuest. 22), “cuando el alumno no rentabiliza el trabajo en gran grupo” (Cuest. 69, 82, 90), “cuando hay alumnos con dificultades graves de atención (Cuest. 67), o “según el horario establecido para cada caso concreto dependiendo de las necesidades del alumnado” (Cuest. 64).

Por último, encontramos respuestas que hacen referencia a la necesidad de mantener a los alumnos en el aula ordinaria el mayor tiempo posible, así algunos profesores han respondido que “al ser educación infantil, el apoyo se prioriza que sea dentro del aula para trabajar con otros compañeros y priorizando la integración en el aula” (Cuest. 11) o que “solo en algunas ocasiones se les saca del aula para potenciar su trabajo” (Cuest. 49).

La segunda cuestión sobre la que recabamos información fue el contenido que se ofrece al alumnado cuando recibe apoyo fuera del aula ordinaria.

En algunos casos, los profesores encuestados no concretan este contenido, dando respuestas como “lo que tenga más dificultades” (Cuest. 1, 37, 44, 45, 59, 86), o “actividades específicas según los problemas concretos del alumnado” (Cuest. 37, 44, 45, 59, 86). Otros han expresado que “se trabajan los mismos contenidos que en el aula ordinaria” (25, 87), “áreas sobre la interacción dentro y fuera del aula llevando cabo un trabajo más individualizado” (Cuest. 32, 51), “contenidos más específicos que no han alcanzado dentro del aula ordinaria” (Cuest. 83), “ayuda en las fichas que se realizan en clase” (Cuest. 72), o “actividades adaptadas” (Cuest. 88, 99). Podemos observar que, en varias ocasiones, los profesores responden que el contenido trabajado fuera es el mismo que el que realizan los alumnos en el aula ordinaria.

Otros profesores han respondido que el contenido se centra en “reforzar la programación del tutor o tutora” (Cuest. 65, 66, 70, 88, 99). En otras ocasiones se realizan programas específicos (15) por parte del tutor con la ayuda del psicólogo y logopeda (18). Cuando se especifica qué contenidos forman parte del apoyo, muchos



de los profesores encuestados nos indican que se les ofrece principalmente logopedia (Cuest. 1, 12, 17, 33, 74, 78, 85, 90) y apoyo en las habilidades lingüísticas y en los sistemas alternativos de comunicación (3, 35, 74, 80, 81), expresión oral (4), trabajo de conceptos básicos (colores, números, animales, ropa, etc.) (Cuest. 17), vocales, números (42). Otra área muy trabajada en el apoyo es la lectoescritura (74, 85, 86), incluyendo el trabajo de vocabulario (48, 91, 94), o la intervención con disgrafías (Cuest. 24, 42).

Por otro lado, también encontramos en muchos casos apoyo en áreas cognoscitivas básicas como la memoria (Cuest. 4, 42, 59, 69, 75, 82, 90), la atención (Cuest. 24, 43, 59, 69, 75, 82, 86), o la percepción (Cuest. 59, 75, 69, 82, 90, 97), y en áreas motrices, específicamente en psicomotricidad fina y gruesa (Cuest. 4, 15, 24, 43, 48, 49, 59, 69, 83, 85, 86, 90, 91, 94, 97), en coordinación motriz (Cuest. 24, 43)

Algunas respuestas más generales han sido que los contenidos son los relacionados con los ámbitos o áreas del desarrollo cognitivo, social, lingüístico (Cuest. 12, 91, 48, 59, 69), o afectivo (Cuest. 69, 82, 90). Otras áreas de contenidos trabajadas son los prerrequisitos básicos para el aprendizaje (Cuest. 69, 82, 90), los conceptos básicos (Cuest. 4, 82, 93), los razonamientos abstractos (Cuest. 69, 82, 90) y lógico-matemáticos (Cuest. 94). También forma parte de estos contenidos las áreas instrumentales (Cuest. 4, 11, 49, 69, 82), así como las funciones de autonomía personal (4, 49, 59) y habilidades básicas (49) e identidad personal (59) y normas básicas de comportamiento (64).

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio realizado nos hacen reflexionar sobre la finalidad y el cómo se viene dando respuesta a las necesidades de determinados alumnos y alumnas, en este caso de Educación Infantil. Deberíamos de ser conscientes de los efectos y repercusiones negativas de estas medidas en muchas ocasiones casi “automática”, de los efectos segregadores, de las etiquetas que conlleva, de las expectativas que genera (o deja de generar), en definitiva, se trata de calibrar de forma reflexiva lo que este alumno o alumna podría “ganar” pero también de lo que seguro “perdería”. Y si estas cuestiones son planteamientos generales, nos parecen más graves cuando nos referimos al alumnado de E. Infantil. Como hemos indicado, se está sacando a este alumnado del aula ordinaria para trabajar estos aspectos madurativos que lógicamente se están o deberían estar desarrollando dentro del aula ordinaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ancheta, A. (2011). *La escuela infantil hoy*. Tirant Humanidades: Valencia

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Balbás, M.J. (2015). La atención a la diversidad desde el currículum escolar. En J. M^a Batanero. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (pp. 31-35). Madrid: Paraninfo.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio universitario para la Educación Inclusiva.

Del Carmen, M. y Viera, Ana. M. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de innovación educativa*, 90, 25-32

González Noriega, M.(2015). *Atención a la diversidad en Educación Infantil*. Recuperado de <http://cb.villanueva.edu/3748/images/TIAED-10-11.PDF>

Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental.

Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista interuniversitaria del Profesorado*, 70, 111-126.

Moya, A. (2002). *El profesor de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? Realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.

Muntaner, J.J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión (Recuperado diciembre 2017)

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=837

Nieto, J.M. (1999). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. Illán Romeu (coord.), *Didáctica y organización de la educación especial* (pp. 109-160). Málaga: Aljibe.

Paniagua G. y Palacios, J. (2011). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

Sánchez, M. (2013). La diversidad como factor de enriquecimiento. En M. Sánchez Sainz y R. García Medina. *Diversidad e inclusión educativa*. (pp. 19-30). Madrid: Catarata,

Sandoval, M.; Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación*, número extraordinario, 117-137.



- Siles Rojas, C. (2015). Fuentes de diversidad en el aula de Educación Infantil. En J.M^o Batanero. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (pp. 55-83). Madrid: Paraninfo.
- Stainback, S. y Stainback.W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms (facilitating learning for all students)*. Baltimore: Paul Brookers.
- Stainback, S. y Stainback. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres, J.A. (2004). La red de apoyo ante las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez y J.A. Torres, *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.



EL PROYECTO INCLUREC: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO

MOYA MAYA, ASUNCIÓN¹, GÓMEZ-HURTADO, INMACULADA²

Universidad de Huelva

¹ asuncion@dedu.uhu.es, España

² inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es, España

Resumen. La presente comunicación describe el Proyecto Inclurec, basado en una experiencia innovadora de aprendizaje servicio llevada a cabo en la Universidad de Huelva desde el curso 2007-2008 por un grupo de docentes que imparten materias relacionadas con la atención a la diversidad en las antiguas Diplomaturas de Magisterio, la licenciatura de Psicopedagogía, los actuales Grados de Educación Infantil y Primaria y el Máster Oficial en Educación Especial. Este proyecto pretende desde sus inicios desarrollar un aula taller de elaboración y adaptación de recursos para la atención educativa de personas, en principio, con discapacidad motórica y, en estos momentos, a todas aquellas que presentan alguna necesidad educativa especial. A través de este proyecto se desarrolla todo un proceso de aprendizaje servicio entre el alumnado de las titulaciones nombradas, el profesorado participante de la Universidad y las escuelas, asociaciones e instituciones colaboran, afianzando así los lazos y redes de colaboración entre la Universidad y otras instituciones educativas formales y no formales. A lo largo de estos diez cursos, hemos obtenido resultados óptimos tanto por parte de las instituciones como del propio alumnado participante. La conclusión principal que emerge de dicha experiencia hace referencia al enriquecimiento mutuo que se da entre el alumnado y el profesorado de la universidad y las diferentes instituciones que colaboran en dicho proyecto.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, Inclusión Educativa, Recursos Didácticos, necesidades educativas especiales y Universidad.





INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación que describimos en la presente comunicación nace en el curso 2007-2008 afianzándose como experiencia de aprendizaje servicio en el curso 2016-2017. La finalidad actual es su desarrollo y lo más importante, su funcionalidad en una línea de colaboración centros educativos- Universidad. En este curso estamos avanzando por un lado, hacia una perspectiva de aprendizaje servicio, entendido éste como la propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto en el que los participantes se forman, trabajando sobre necesidades reales del entorno con el fin de mejorarlo (Puig y Palos, 2006); y por otro lado, abriendo los destinatarios del proyecto, pues si en anteriores proyectos los destinatarios era el alumnado con limitaciones de la movilidad (hasta el curso 2014-2015), en el presente se abre y se contempla cualquier necesidad en relación con recursos educativos (según las posibilidades del alumnado) que el centro tenga en relación con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Consideramos que el aprendizaje servicio nos ayuda a conciliar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas universitarias, promoviendo el compromiso social y el éxito escolar, aprendiendo a ser competentes como maestros y maestras siendo útiles a los demás (Batlle, 2011). Como dice esta autora, el aprendizaje servicio no representa una novedad absoluta puesto que se basa en la combinación de dos elementos educativos fundamentales en las pedagogías activas y los movimientos sociales como son el aprender haciendo y el aprender al servicio de la comunidad.

La participación de los estudiantes en el aula es uno de los objetivos de nuestro proyecto. Autores como Root (2005) y Root, Callagan, y Sepansky (2002), dicen que la participación de los estudiantes en experiencias de ApS supone el desarrollo y la educación de ciudadanos incrementando el interés en temáticas como la diversidad y reduciendo a su vez los estereotipos aumentando así también la sensibilidad hacia problemas tales como la adaptación del currículum según las demandas de los jóvenes.

De acuerdo con Medía (2012, p. 73-74), consideramos que el aprendizaje servicio nos permite en el desarrollo del aula taller generar una nueva realidad que intensifica tanto el aprendizaje como el servicio a la comunidad enriqueciéndose mutuamente para llegar a obtener resultados muy positivos en ambas partes. Así, el aprendizaje mejora el servicio ya que lo que se aprende se puede transferir a la realidad en la que se actúa; en el aprendizaje servicio se funden la intencionalidad solidaria pedagógica y la intencionalidad solidaria conformando un proyecto educativo de utilidad social; se promueven valores estimulando la búsqueda y la adecuada jerarquización de valores; se desarrolla un proceso de acción y práctica que consolida las competencias básicas para obtener una vida exitosa y contribuir al buen funcionamiento social y conforma un modelo socioeducativo que promueve actividades solidarias, tanto para atender necesidades de la comunidad como para mejorar la calidad del aprendizaje, la formación personal en valores y la participación ciudadana.



En relación a nuestro proyecto de aprendizaje servicio sobre elaboración y adaptación de recursos, hemos de decir que tanto los recursos personales como los materiales forman parte de los elementos de acceso al currículo, son imprescindibles para el desarrollo del proceso educativo y deben servir para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, es por ello necesario rentabilizar al máximo los recursos ordinarios que son aquellos que existen de manera habitual en los centros ya que muchos de los alumnos con necesidades no precisarán de recursos específicos, aunque en algunos casos será necesario el uso de recursos específicos que se entienden como aquellos elaborados especialmente para alumnos con necesidades educativas especiales o la adaptación de estos ordinarios atendiendo a las peculiaridades, limitaciones y posibilidades de este alumnado. Según Gimeno (1986), los recursos didácticos pueden cumplir tres funciones motivadoras, de apoyo a la presentación del contenido y estructuradora.

Desde nuestro proyecto, defendemos una escuela y sociedad inclusiva que persiga la promoción de sistemas educativos y sociales más equitativos que respondan a las necesidades de todas las personas y cumplan el derecho a la educación de todos los niños y niñas. ((Ainscow, 2016 a y b; Ainscow y Messiou, 2016; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2016; Ainscow, 2015; Echeita y Navarro, 2014; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Dyson, 2007).

Es un principio para la inclusión educativa en los centros, aulas y en la sociedad, la propuesta de ACCESIBILIDAD UNIVERSAL, disponer de recursos “accesibles para todos”, por ello, un principio que ha estado presente en todo el proyecto es el de RECURSOS PARA TODOS, tratándose de adaptar y elaborar juegos y juguetes para todos los alumnos y alumnas de la clase o a todos los usuarios de otras instituciones como asociaciones, incluidos naturalmente aquel que presenta las necesidades educativas y sociales.

OBJETIVOS

La **finalidad principal** de esta experiencia de aprendizaje-servicio se basa en desarrollar las competencias necesarias para atender a la diversidad del alumnado y de las personas que viven en nuestra sociedad con algún tipo de necesidad educativa especial en la formación de maestros y maestros o expertos en Educación Especial a través de la interacción práctica con niños y niñas y personas con necesidades educativas especiales y la elaboración o adaptación de recursos para los mismos.

Los **objetivos** que se persiguen en el proyecto son

- Concienciar al alumnado sobre la necesidad de un “diseño universal” respecto a los juegos y juguetes que se desarrollarán en Infantil y Primaria donde todos los alumnos y alumnas puedan participar independientemente de sus posibilidades y limitaciones





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Desarrollar los principios de las propuestas de “aprendizaje servicio” para responder a las necesidades de los centros y asociaciones respecto a los recursos para la inclusión.
- Aprender desde la práctica a dar respuesta a las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas en los contextos educativos.
- Eliminar las barreras para este alumnado a la hora de participar en juegos tanto en su aula como en el patio de recreo.
- Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y de comunicación para la inclusión.
- Desarrollar la capacidad para actuar en situaciones reales ante las necesidades de alumnos alumnas con necesidades educativas de apoyo educativo.
- Poner al alumnado de la Facultad en contacto con materiales ya elaborados y adaptados a este alumnado.
- Motivar al alumnado de la Facultad en el desarrollo concreto de capacidades necesarias para su futuro profesional.
- Favorecer la coordinación entre los centros educativos y la Universidad.
- Formar y sensibilizar al alumnado en general de la Universidad respecto a las personas con discapacidad.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que estamos describiendo, como hemos dicho anteriormente, nace en el curso 2007-2008, con el propósito de crear un aula taller de elaboración y adaptación de recursos didácticos para alumnado con limitación funcional. Actualmente, tras estos cursos, se ha ampliado el rango de participantes considerando la necesidad de responder a todas las demandas de los niños y niñas y las personas que tienen algún tipo de necesidad educativa especial.

Para comprender esta experiencia de aprendizaje servicio, vamos a especificar la metodología que se utiliza, las etapas o fases del proceso que se lleva a cabo y las actividades de los participantes que colaboran con el proyecto.

La **metodología** del presente proyecto se basa en los siguientes **principios**:

- Fomento de la experiencia y reflexión
- Servicio real a la comunidad



- Se utilizará de un modo activo y participativo.
- Se trabajará en grupo.
- Los trabajos serán prácticos como base de la formación teórica adquirida.
- Se partirán de las necesidades de alumnos y alumnas concretas de los centros de Primaria y Secundaria de Huelva capital y provincia.
- Los alumnos y alumnas acudirán en grupos al aula de recursos en primer lugar para realizar en la misma los trabajos prácticos programados en la asignatura, y en segundo para ponerse en contacto y tener una formación directa respecto a los materiales y recursos existentes en la misma.
- Implica un desarrollo personal, social y educativo.

Las **etapas o fases** que llevamos a cabo son:

Etapa 1:

Organización de grupos de alumnado de las asignaturas implicadas, donde se les informará de los objetivos del proyecto, su relación con las asignaturas, criterios de evaluación...

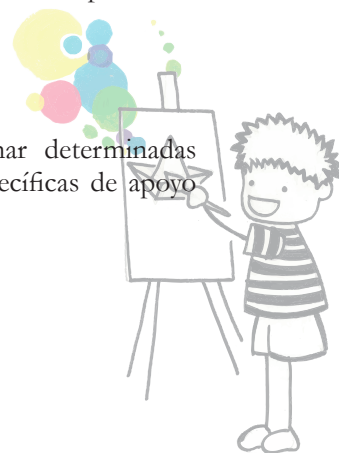
Etapa 2:

Sesiones de trabajo en el Aula Taller con el fin de:

- Conocer diversos materiales elaborados por los compañeros/as y profesora.
- A partir de los contenidos y competencias recogidos en los programas de las asignaturas, los alumnos y alumnas recibirán una formación teórico-práctica inicial sobre la realización de las adaptaciones más básicas de material (juguetes para la comunicación, sistemas SPC, adaptaciones para la manipulación, adaptaciones de material escolar, sistemas de imprentillas, pictogramas, autoinstrucciones, etc.)

Etapa 3

Contacto con los centros y Asociaciones para determinar determinadas necesidades de recursos respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

En ella se acordará con el profesorado del centro (Profesorado de apoyo, tutores...) a qué alumnado va a dirigirse el trabajo, sus necesidades, la adaptación necesaria al uso que se le dará. Este curso, en lo posible, vamos a priorizar aquellos recursos relacionados con el juego y los juguetes teniendo como principio de trabajo el “diseño universal”.

Para esta etapa vamos a empear una guía de entrevista y de observación con el objetivo de delimitar y analizar las necesidades de este profesor/a y la realidad del alumnado.

Etapa 4.

Definir y organizar el plan de trabajo en relación a la elaboración del recursos o recurso.

Etapa 5

Elaboración en el Aula Taller, de la adaptación/es previstas con la supervisión y tutorización del profesorado usando los recursos con los que cuenta este Aula.

Etapa 6.

El material elaborado por el alumnado de Grado de Educación Primaria y Máster Oficial en Educación Especial será presentado al resto de compañeros/as de la clase, así como una ficha elaborada con las características y uso del material con los siguientes apartados:

- Destinatario
- Edad
- Objetivos a desarrollar
- Espacio para el juego
- Desarrollo
- Orientaciones didácticas

Etapa 7.

El material elaborado se cederá al centro donde se escolarizaba el alumnado destinatario de la adaptación.



El centro rellena una ficha con las observaciones, adecuación, uso... del material, modificando aquellos elementos que el profesor considere necesario.

A partir de este curso además del recurso elaborado para su centro, entregaremos un CD recopilatorio con algunos de los otros trabajos elaborados, así como un pequeño folleto informativo.

Actividades que desarrolla cada uno de los **participantes**:

- Actividades a realizar por parte del *profesorado universitario*:
 - Contacto con los centros y con los Equipos Específicos de la Delegación de Educación.
 - Concretar con los grupos los recursos a elaborar.
 - Orientar y formar en la elaboración concreta: materiales, presentación, adaptaciones...
 - Formar en estrategias concretas de elaboración y adaptación de recursos.
 - Evaluación: valoración de los resultados.
- Actividades a realizar por parte del *profesorado o personal de la institución* (centro educativo u otra institución):
 - Establecer las necesidades en relación con los recursos para el alumnado con neae.
 - Atender al alumnado de la Universidad en el centro educativo.
 - Supervisar el recurso elaborado en cuanto la presentación, utilidad, adaptación...
 - Valoración de los recursos elaborados.
- Actividades a realizar por parte del *alumnado*:
 - Contacto con los centros y Asociaciones.
 - Concretar los recursos a elaborar.
 - Obtener información de los recursos necesarios, así como del alumnado al que se destinará (guía de observación y entrevista)





Liderando investigación y prácticas inclusivas

- Analizar la información recibida para la elaboración de los recursos.
- Presentar el recurso al grupo y al profesorado.
- Entrega del recurso al centro y al alumnado al que se destina.
- Evaluación: valoración de los resultados.

Esta experiencia se desarrolla cada curso académico en diferentes asignaturas de las titulaciones que ya hemos especificado, todas relacionadas con la atención a la diversidad. La duración de cada proceso es de cuatro meses en el caso del alumnado de los grados y de un mes en el caso del alumnado de máster.

La evaluación del funcionamiento del aula de recursos y de las actividades que se desarrollan en la misma se llevará a cabo de forma continua por parte del alumnado el profesorado y aquellos estamentos de los cuales dependa en vista a la mejor de su funcionamiento y de una mayor rentabilización del espacio cedido por la Universidad. La evaluación del alumnado y los recursos estará sujeta a los criterios establecidos en cada una de las materias, siendo el profesorado el responsable último de la misma, pero teniendo en cuenta las consideraciones realizadas por el profesorado o personal de los centros o instituciones que han colaborado en el proceso de aprendizaje servicio.

El profesorado implicado en el proyecto lo evaluará el alumnado a través del servicio de encuestas de la propia universidad. Además, tanto el alumnado como el profesorado o personal externo podrá evaluar a los participantes en el proceso y al propio proyecto a través de un cuestionario que se está elaborando actualmente.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones principales de esta experiencia de aprendizaje servicio desarrollada a través del proyecto que hemos presentado, destacamos el enriquecimiento profesional y personal que conlleva el establecimiento de relaciones entre la Universidad y otras instituciones, creando, lo que Ainscow (2009) proponía como una estrategia inclusiva, redes de colaboración que permitan intercambiar aprendizajes, prácticas y servicios.

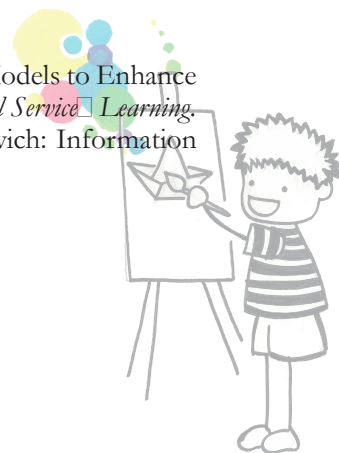
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. (1st ed.) London: Routledge.

Ainscow, M. (2009) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.



- Ainscow, M. (2016a). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175.
- Ainscow, M. (2016b). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Education Studies*. DOI: [10.1007/s40841-016-0056-x](https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x).
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. DOI: [10.1080/09243453.2014.966726](https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726)
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. DOI: [10.1080/09243453.2014.939591](https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591).
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. and West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 32-43.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje Servicio? En *Rítica*, 972, 49-55.
- Dyson, A. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación Inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 141-162.
- Gimeno, J. (1986): "Formación de los profesores e innovación curricular". En *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 84-88.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. En *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- [Puig, J.M. y Palos, J. \(2006\) Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio Cuadernos de Pedagogía. pp. 60 -63.](#)
- Root, S. (2005). Improving Service Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact. En: S. Root, J. Callahan y S. Billig (Eds.), *The National Service Learning. In Teacher Education Partnership: A Research Retrospective*. Greenwich: Information Age.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and servicelearning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8; 50-60.



PROYECTO U-DIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DE JÓVENES CDI EN LA UNIVERSIDAD

DE LA FUENTE ANUNCIBAY, RAQUEL¹, CUESTA GÓMEZ, JOSE LUIS², GONZÁLEZ BERNAL, JERÓNIMO³, OROZCO GÓMEZ, MARTHA LUCÍA⁴, GARCÍA DE LA FUENTE, VIRGINIA⁵

Universidad de Burgos, España
¹raquelfa@ubu.es ²jlgomez@ubu.es,
³jejavier@ubu.es, ⁴mlorozco@ubu.es, ⁵vgarcia@beca.ubu.es

Resumen: El Sistema educativo diluye a las personas con Diversidad funcional intelectual según vamos ascendiendo en los distintos niveles educativos; llegar al sistema Universitario es un reto para este tipo de población. A partir de la convocatoria de la Fundación ONCE, financiada por el Fondo Social Europeo, para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil, iniciamos en la Universidad de Burgos el Proyecto U-Diversidad ofertando un Curso de Experto en técnicas y apoyos para la vida independiente y la inclusión socio-laboral de jóvenes con DI. El programa pretende dotar de nuevas cualificaciones, mejorar sus posibilidades de contratación y emitir una titulación emitida por la Universidad que incida positivamente en su inserción laboral. En pleno desarrollo del curso los resultados de esta experiencia y su incidencia en toda la comunidad universitaria han sobrepasado todas las previsiones y expectativas iniciales.

Palabras clave: inclusión, diversidad funcional intelectual, universidad





INTRODUCCIÓN

El derecho a la inclusión educativa y a la formación a lo largo de la vida, con el objetivo de promover la máxima autonomía y el desarrollo continuo de capacidades, se recoge de forma genérica en el punto 10 de la introducción, y con mayor precisión en el artículo 26, de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, promovida por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006).

En España, la regulación más reciente referida al derecho a la educación continua, se ha formalizado a través de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, publicada en el BOE de 3 de diciembre de 2013, cuya elaboración estuvo basada en la propuesta realizada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Las iniciativas anteriormente mencionadas se basan en el principio fundamental de la no discriminación hacia las personas con discapacidad, y entienden la educación como un pilar básico de la necesaria atención integral que estas requieren y un indicador básico para garantizar calidad de vida (Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012).

El derecho a la educación abarca todas las etapas e instituciones, incluida la universidad. La modificación de la Ley Orgánica de Universidades contempla de forma explícita el principio de no discriminación e igualdad de oportunidades, destacando que las universidades deben asegurar apoyos para garantizar la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad. (Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre).

La realidad de las personas con discapacidad está cambiando, han aumentado sus oportunidades de inclusión en las etapas de educación obligatoria, pero aún permanece lejos de poder afirmarse su plena participación en el entorno universitario. Tal como afirma Peralta (2007), la presencia en la universidad de alumnado con discapacidad es muy escasa, principalmente debido a la alta tasa de abandono escolar en las etapas previas, y esta presencia es aún mucho menor cuando se trata de personas con discapacidad intelectual (De la Fuente y Cuesta, 2017, Verdugo, Campo, Díez, Sancho y Moral, 2007).

Para conseguir un espacio universitario realmente inclusivo, debemos contemplar apoyos y servicios basados en el modelo del diseño universal o diseño para todos, como un aspecto clave para aumentar y enriquecer la participación de las personas con discapacidad intelectual, garantizando entornos y productos de fácil uso, que simplifiquen la realización de las tareas cotidianas y el desenvolvimiento en entornos más sencillos, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas, sin esfuerzo, y nos evitemos la tarea de adaptarlos o rediseñarlos. El diseño universal, en conclusión, beneficia a todas las personas, con o sin discapacidad (Merino, 2017; Díez, Verdugo, Campo, Díez, Sancho y Moral, 2011 y Alonso y Díez, 2008)



Si bien es cierta la necesidad de apostar por procesos y entornos educativos inclusivos, llevarlos a la práctica es una tarea no exenta de dificultades y retos, que no solo depende del marco legislativo, sino que requiere del diseño y provisión de apoyos especializados, y de una sensibilización y cambios en las actitudes que afectan a todo el entorno educativo, alumnado, profesorado y gestores de instituciones (Autism and Uni, 2015; Tarraga, Grau, y Peirats, 2013; Martínez y Bilbao, 2011; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2011 y Alonso y Díez, 2008).

El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011). En este sentido, Verdugo, Jenaro y Arias (1995) señalan la importancia de desarrollar programas que lleven a la mejora de las actitudes hacia las personas con discapacidad para lograr una integración social real.

OBJETIVOS

El Proyecto U-Diversidad es una iniciativa, promovida en la Universidad de Burgos, financiada por la ONCE dentro del Programa Operativo de Empleo Juvenil, cofinanciado por el Fondo Social Europeo 2014-2020, que contempla como objetivos fundamentales:

- Favorecer la inclusión de personas con discapacidad en la universidad.
- Desarrollar habilidades para la vida, que aumenten la autonomía y las oportunidades de inclusión social y laboral.
- Generar un contexto en el que a través de experiencias exitosas para las personas con discapacidad, se desarrollen aprendizajes y conductas adaptativas útiles etapas posteriores.
- Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Generar un cambio de percepciones y actitudes frente a las personas con discapacidad, por parte del entorno universitario (profesorado, alumnado y gestores).

PROYECTO U-DIVERSIDAD.

La colaboración de la Universidad de Burgos con diferentes asociaciones del ámbito social y el empleo se suma a una iniciativa que promueve el Fondo Social Europeo y la Fundación ONCE y que cristalizará en una experiencia de inclusión en la Universidad de Burgos.





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Los proyectos estarán enfocados a la preparación laboral de las personas con discapacidad intelectual, estructurada en materias o asignaturas funcionales, humanísticas, profesionales, complementadas con actividades extracurriculares en el Campus, actividades compartidas con alumnos universitarios de carreras oficiales y otras actuaciones que se consideren pertinentes.

Se pretende implicar a las universidades, como agentes decisivos en la inclusión social. En este sentido, diversas investigaciones señalan el valor de compartir espacios de formación, socialización, de aprendizaje y crecimiento entre alumnado con y sin discapacidad ya que supone un enriquecimiento mutuo. La formación de personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario en competencias profesionales generales, contando con una titulación emitida por una Universidad, incide positivamente en su inserción laboral en diferentes sectores empresariales.

Los programas han de reunir una serie de requisitos y criterios:

Deben impartirse como títulos propios de cada Universidad; contará con al menos cuatro días lectivos a la semana y deberá impartirse en un Campus Universitario, pudiendo el alumnado ser partícipe así de la vida universitaria; contará además con el personal de apoyo necesario en cada momento, el alumnado quedará exento de pagos y tasas; los grupos deberán contar con un mínimo de 12 alumnos/as y un máximo de 15 alumnos/as con discapacidad intelectual; no será requisito imprescindible tener una titulación académica previa; la selección del alumnado corresponderá a cada Universidad y para todo este proceso y para otros aspectos de desarrollo del programa, podrán contar con las entidades de la discapacidad intelectual de la zona, que deberán acordar de manera expresa su colaboración en el programa.

El programa deberá contar con una primera parte de formación general y una segunda parte de formación especializada orientada al empleo. Promoverá una formación integral de los jóvenes con diferentes actividades participativas, con el fin de conseguir un desarrollo personal y aumento de su autonomía. Deberán contener al menos 30 créditos ECTS (ONCE, 2017).

No existen experiencias de inclusión de este tipo y características en la Comunidad de Castilla y León, por lo que es una propuesta pionera en nuestro entorno a la vez que una apuesta por ser una Universidad innovadora en el ámbito de la atención a la diversidad y experiencias inclusivas

El Objetivo planteado en el Proyecto U-diversidad es desarrollar un curso de experto para jóvenes con el fin de dotar de nuevas cualificaciones, mejorar sus posibilidades de contratación y emitir una titulación emitida por la Universidad que incida positivamente en su inserción laboral



Selección de los participantes:

Para la selección de los candidatos se crea una comisión de selección entre entidades colaboradoras y UBU. Para la realización del Proyecto se contó con la colaboración de distintas Entidades sociales y Organismos: La Fundación Aspanias (Burgos), la Asociación de Padres y familiares de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo de Burgos, Miranda de Ebro, y zona Norte, Asociación Síndrome de Down, Apace, La Federación de Plena Inclusión de Castilla y León; El Centro Ocupacional el CID, la Unidad de Apoyo a la Diversidad de la Universidad de Burgos, El Vicerrectorado de Políticas Académicas, la Facultad de Educación

La coordinación del mismo se enmarca dentro del Grupo de innovación 3·I (Innovación, Inclusión e Investigación) de la Universidad de Burgos.

Características del Curso

El curso tiene una duración de 36 créditos, Cuenta con una profesora de apoyo permanente durante toda la jornada e intervienen más de 20 profesores Internos de la UBU y profesores externos de otras Universidades y Entidades.

Consta de 4 módulos o materias con 15 asignaturas y actividades enfocadas tanto a la inmersión de los alumnos en la Universidad como en la dotación de estrategias y habilidades para el empleo y la inclusión social.

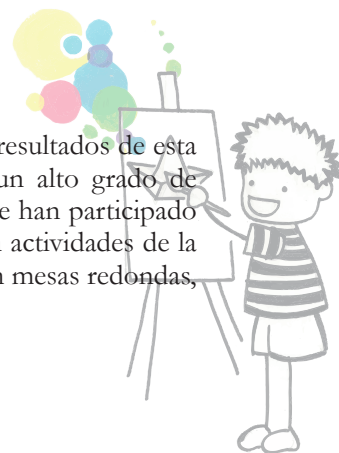
Toda la actividad del Módulo cuenta con la Plataforma MOODEL como referencia para el profesorado y alumnos.

Metodología

Para la elaboración de los materiales, se ha tenido en cuenta: el Diseño Universal del aprendizaje y la lectura fácil adaptada las características de estos alumnos; Acciones tutoriales. Aprendizaje-servicio. Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje basado en problemas. Estos modelos metodológicos que se están desarrollando en las clases ordinarias del Grado de Pedagogía, se incluyen en los talleres cooperativos de socialización laboral y de competencias socio-laborales que los alumnos desarrollarán en colaboración con los alumnos del Grado de Pedagogía dentro de su horario lectivo. Agrupaciones flexibles.

Resultados

Si bien el programa está en pleno proceso, sin embargo, los resultados de esta experiencia han sobrepasado las expectativas iniciales. Se destaca un alto grado de participación y asistencia del alumnado tanto de los grados en los que han participado como entre los alumnos del Curso. Su participación e implicación en actividades de la facultad y la Universidad está por encima de la media, participando en mesas redondas,





Liderando investigación y prácticas inclusivas

elaborando un manifiesto para la universidad sobre los derechos de las personas con discapacidad y participando en actividades lúdicas.

Con respecto a los alumnos del grado (4° Grado Pedagogía) la motivación por esta experiencia inclusiva se pone de relieve en un incremento en la asistencia a la asignatura cuando los alumnos CDI han interactuado con ellos en la misma.

Se han recogido las asistencias a la asignatura en distintas fases, la primera en una situación tradicional de los alumnos de cuarto curso de pedagogía (n=50) -17 asistencias-, en una fase posterior se han incorporado a los grupos de trabajo del grupo clase, 15 alumnos del curso de experto CDI, contabilizando 9 asistencias de trabajo en grupo con estos alumnos. Los resultados indican un incremento de la misma, los alumnos acuden en una mayor porcentaje a clase cuando han trabajado en sus grupos con alumnos con discapacidad que cuando trabajaban en sus grupos tradicionales (85.33% vs 76.82%) siendo las diferencias significativas ($p=.000$), analizado con una prueba t para una muestra (Tabla 2). Kolmogorov Smirnof, $p=.000$

Tabla 2. Diferencias en la asistencia Con y Sin los alumnos CDI.

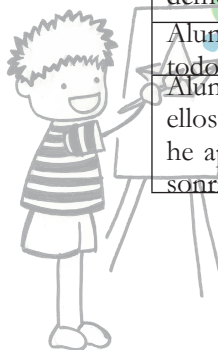
Prueba de muestra única						
Valor de prueba = 0						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Sin alumnos CDI	26,113	49	,000	,76824	,7091	,8274
Con alumnos CDI	41,261	49	,000	,85333	,8118	,8949

Algunos resultados ponen de manifiesto el aporte de competencias y vivencias que estos alumnos se han proporcionado mutuamente en una experiencia inclusiva con los alumnos del Grado de pedagogía. En relación a la pregunta *Que te ha aportado personalmente la experiencia*, transcribimos a modo de ejemplo tres respuestas de alumnos del Grado:

Alumno 1: principalmente, me ha enriquecido como persona, he aprendido a respetar, a comprender, a compartir y a valorar todo el esfuerzo que mi nueva compañera ha demostrado para que nuestra defensa del trabajo fuera lo mejor posible.

Alumno 2: Enriquecimiento personal, paciencia, compromiso, admiración, y sobre todo, valentía.

Alumno 3: Personalmente, ha sido una experiencia muy enriquecedora, donde tanto ellos como nosotros hemos podido aprender unos de otros, pero donde sobre todo he aprendido personalmente, cualidades como su afán de superación, su continua sonrisa, su implicación, su motivación, sus ganas de aprender, su ilusión...



Por lo que respecta a los Alumnos del Curso de experto CDI, ante la pregunta *¿Qué has aprendido?*, transcribimos algunas respuestas:

Alumno 1: A compartir ideas o pensamientos a trabajar juntos apoyarnos unos a otros.
Alumno 2: Me ha gustado poder trabajar con otros alumnos de la Universidad sociabilizar con ellos. Tener una responsabilidad en cuanto a la hora de trabajar. Poder hacer algo diferente.
Alumno 3: Pues he aprendido a exponer y a perder un poco el miedo al hablar delante de mucha gente, y que el trabajo en equipo es fundamental ya que si uno falla el trabajo pierde valor y sentido a la hora de concretar la información, también es bueno repartirse el trabajo a partes equitativas.
Alumno 4: Pues muchas cosas la verdad, porque he conocido a unas chicas majísimas he aprendido a valorarme más y a tener menos miedo y vergüenza.

CONCLUSIONES

La posibilidad de formarse durante un curso académico en un entorno universitario proporciona a estos alumnos espacios de inclusión en los cuales desarrollar sus potencialidades, optimizar su perfil de empleabilidad e interactuar diariamente con otros alumnos universitarios de edades similares.

Esta convivencia cotidiana en el campus universitario de alumnos con capacidades diversas es, sin duda alguna, una oportunidad enriquecedora para toda la comunidad docente; también para aquellos alumnos universitarios, futuros profesionales, que tendrán ocasión de compartir de primera mano las vivencias, experiencias, ilusiones y aspiraciones de jóvenes con discapacidad Intelectual, aprendiendo así a convivir, gestionar y enriquecerse mutuamente en la diversidad.

Esta experiencia, será sin duda un espacio de enriquecimiento de toda nuestra Universidad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. y Díez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39, 82-98.

Autism and Uni (2015). Literature Review Report Autism and Uni. Recuperado (28.12.2017) de <http://www.autism-uni.org/wp-content/uploads/2016/02/D2.1-AutismUni-Literature-Review-Report.pdf>

De la Fuente, R. y Cuesta, J.L (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad. Análisis y respuestas desde una dimensión





internacional. International. Journal of Developmental and Educational Psychology, Vol. 4, nº 1 13-22.

Díez, E.; Alonso, A, Verdugo, M.A.; Campo, M; Sancho, I.; Sánchez, S.; Calvo, I. y Mora, E. Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Colección Investigación 6/2011 Publicaciones INICO. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26032/Espacio_Europeo_Educacion_Superior.pdf el 28 de diciembre de 2017.

Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre .BOE» núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260

Martínez, M.A. y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad1 Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol 42 (4), Núm. 240, 50-78.

Merino, M. Apoyos para favorecer el acceso a la educación superior, en Ruggieri, V. y Cuesta, J.L. (2017). En. Autismo. Como intervenir desde la infancia a la vida adulta. Buenos Aires: Editorial Paidós, 41-65.

ONCE (2017). Convocatoria de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo a jóvenes con discapacidad intelectual, inscritos en el sistema de Garantía Juvenil. Recuperado de <http://www.fundaciononce.es/es/pagina/convocatoria-de-ayudas-para-programas-universitarios-de-formacion-para-el-empleo-jovenes-con>. 27 de diciembre de 2017.

ONU (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.convenciondiscapacidad.es/> el 28 de diciembre de 2017.

Moreno, J, Rodríguez , I; Saldaña, D; Aguilera, A. (2011). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 40, 5 – 25

Peralta, A. (2007). Libro Blanco sobre universidad y discapacidad. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Tarraga, R., Grau, C., y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (1), 55-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>



Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E. y Schalock, R. L. (2012), The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56: 1036–1045.

Verdugo, M. A., Campo, M., Díez, E., Sancho, I. y Moral, E. (2007). Disability Services in Spanish Universities. Documento presentado en la Sixth International Conference on Higher Education and Disability.



FAMILIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: APORTACIONES COMO AGENTE FUNDAMENTAL DE DESARROLLO

CONDE LACÁRCEL, ALFONSO¹, FERNÁNDEZ ALMENARA, MARIANO G.²

Universidad de Granada, España

¹alfconl8@ugr.es

²mgfernan@ugr.es

Resumen. La familia es y ha sido siempre considerada como un agente fundamental en la educación de los niños y niñas, más si cabe si hemos de atender a la inclusión de alumnado con algún tipo de diversidad funcional. En la legislación educativa española podemos encontrar como se hace mención tanto a nivel de acción tutorial como de implicación en el desarrollo educativo del currículum establecido, la necesidad de establecer cauces adecuados entre los educadores y los progenitores o tutores legales. Pero ¿hasta qué punto la participación y comunicación de las familias en los centros educativos es real? ¿Cuál es el grado de implicación en prácticas educativas inclusivas? Para comprobarlo hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica panorámica de los 10 últimos años en las principales bases de datos científicas para constatar a través de la literatura científica y académica esta colaboración en los centros educativos. Los resultados iniciales obtenidos, nos indican en muchos casos una mera comunicación entre los educadores, los centros educativos y los padres y madres con un porcentaje menor de experiencias de participación en las aulas y centros, requiriéndose filtrar los distintos criterios de búsqueda para obtener más información al respecto.

Palabras clave: revisión bibliográfica, inclusión, familia, educación.





INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años las investigaciones y las referencias legislativas acerca de la importancia de la colaboración e implicación de las familias en los procesos educativos como un agente esencial de participación y colaboración han sido evidentes y numerosas (Pérez-Díaz, Chulía y Valiente, 2000; Bolívar, 2006; Garreta, 2007; Domingo y Martos, 2009). Sin embargo, la realidad con la que nos seguimos encontrando es que en no pocas ocasiones se reducen a una información sobre los procesos educativos de sus hijos o en situaciones puntuales debido a alguna problemática surgida.

Las distintas leyes educativas españolas que se han ido desarrollando en España, recalcan la necesidad de la implicación de los padres y las madres tanto en los órganos de representación escolares, como si cabe y con más importancia en los procesos educativos de sus hijos. Desde distintas metodologías e iniciativas educativas como pueden ser por ejemplo el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, en las cuales hay una clara implicación de la comunidad por parte de voluntarios, hermanos/as, abuelos, padres y madres, familia en su conjunto, se está trabajando en estrategias dinámicas de implicación familiar, junto en este caso, asociaciones y ONGs centradas en colectivos con diversidad funcional (Simón y Giné, 2016).

Las familias demandan una respuesta eficiente por parte del centro educativo inclusivo que responda a sus necesidades, al mismo tiempo que una información precisa y constante, realizada por los educadores (Jaén, 2017). Autores como Batanero, en la misma línea que otros profesionales como Fontana y colaboradores, afirma que: “mediante la coordinación entre los ámbitos familiar y educativo se pueden cumplir las metas que se proponen para el desarrollo personal y social de las personas con necesidades educativas especiales” (Fernández Batanero, 2016:299).

Pero, ¿hasta qué punto se desarrolla en entornos “tradicionales” de aprendizaje metodologías educativas en las cuales las familias participen en la dinámica del aula? ¿Se siguen encontrando barreras a esta participación de las familias en las escuelas y centros educativos? Desde otras perspectivas como la de Torío, (2004) o la de Vila (2006) nos encontramos con una falta de unanimidad entre la presencia en la escuela o no de la familia, incluso desde algunos docentes, divididos en la percepción de “incordio” hasta una imagen de “salvavidas”.

De igual forma sucede, si atendemos a los procesos comunicativos y la mejora de éstos, que desde el punto de vista de los padres y madres, y siguiendo un estudio realizado por Sanz, Vicente, Prados y Martínez (2010): “la participación de los padres y madres en la vida del centro, a través de sus distintos órganos y actividades, es el aspecto más bajo de los analizados respecto a la comunicación entre familias y centro educativo.”(p.185). Es por todos estos motivos por los que hemos pensado llevar a cabo la investigación que presentamos en este documento.



OBJETIVOS

Esta investigación pretende llevar a cabo un barrido sobre la situación actual de la familia y su implicación y participación en prácticas generadoras de una educación inclusiva. Los aspectos en que hemos decidido centrarnos los desarrollamos a partir de los siguientes objetivos:

Objetivo Principal:

- Conocer el estado del arte sobre la implicación de las familias a nivel educativo.

Objetivos Secundarios:

- Conocer las experiencias llevadas a cabo en relación a la inclusión educativa y la participación de las familias.
- Ofrecer una visión comparativa actualizada entre las últimas investigaciones, experiencias llevadas a cabo en relación con la normativa actual.

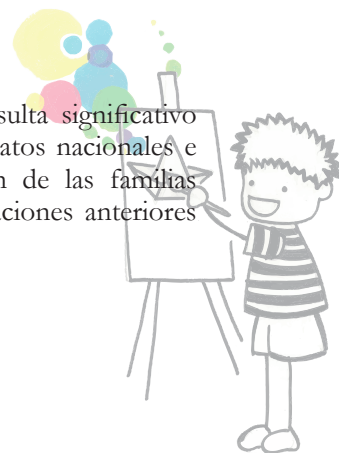
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La metodología de investigación basada en la revisión bibliográfica, es definida por distintos autores como el paso previo a cualquier investigación; un proceso a través del cual nos aproximamos al conocimiento de una temática específica con el fin de clarificar el trabajo realizado anteriormente a nivel científico por otros profesionales de dicha temática y que nos ofrece un punto de partida para nuestro trabajo de investigación; pudiendo adquirir distintos tipos: descriptiva, evaluativa, sistemática, etc. (Guirao, 2015).

Se está llevando a cabo una revisión de las principales bases de datos a lo largo del curso 2017-2018, que abarca los 10 últimos años como franja temporal. Para ello se han introducido distintos criterios de búsqueda como familia, inclusión, educación, participación de las familias, inclusión educativa (de manera individual y conjunta) en las materias de Psicología y educación en las principales bases de datos científicas (Scopus, Isoc, Wos, Teseo, Dialnet, entre otras).

EVIDENCIAS

Al encontrarnos en una fase inicial de la investigación resulta significativo cómo tras realizar un primer barrido por las principales bases de datos nacionales e internacionales, apenas encontramos referencias a la participación de las familias y la inclusión educativa, tal y como hemos constatado en investigaciones anteriores (Fernández Almenara, 2012).





Liderando investigación y prácticas inclusivas

Las principales aportaciones las podemos encontrar en las etapas de Educación Infantil y Primaria, y son escasas aquellas experiencias, investigaciones referidas a alumnos con NEE o NEAE en las que hay una participación directa de las familias.

Destacan experiencias referidas a aspectos multiculturales o de integración tardía al sistema educativo, con alumnado procedente de otros países como por ejemplo, Rumanía, Marruecos o países latinoamericanos, o de etnia gitana.

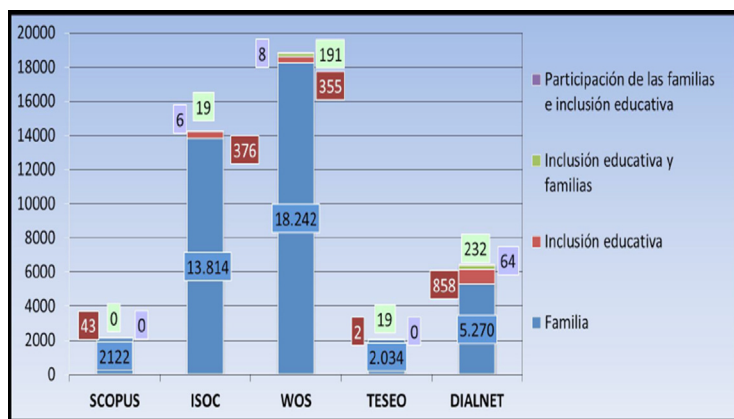


Figura 1: Resultados iniciales en bases de datos de acuerdo a los criterios de búsqueda.

CONCLUSIONES

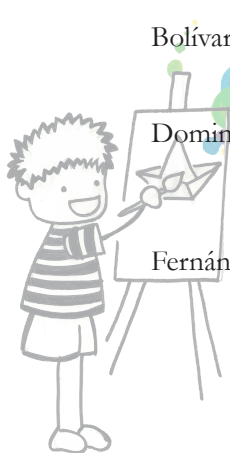
A tenor de los resultados iniciales obtenidos se requiere ampliar el espectro de búsqueda con otros términos con el fin de constatar la fiabilidad de los resultados. De igual forma, se continúa haciendo una “criba” de los datos obtenidos e inicialmente se prevé la necesidad de generar espacios inclusivos para una participación mayor de las familias en otros niveles y etapas como son Educación Secundaria, Bachillerato o Educación Superior, y sobre todas aquellas áreas que reviertan en una efectiva inclusión educativa y colaboración de las familias más allá de los meros cauces de información y/o actividades puntuales formativas o de participación en escuelas de padres y madres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Domingo, J.D. y Martos, J.M. (2009). Potenciar una educación integral desde el eje familia, escuela y sociedad. En Moral, C. y Pérez, P.: *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

Fernández Almenara, M. G. (2012). La participación de las familias en la escuela: tema encauzado pero no resuelto. En Lorenzo, M. y López, M. (Coord.): *Respuestas*



emergentes desde la organización de instituciones educativas. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.705-721.

Fernández Batanero, J. M. y Benítez Jaén, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down. Percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20 (2), 296-311. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45326/2016%20profesorado.pdf?sequence=1>

Garreta, J. (Ed.) (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Ed. de la Universitat de Lleida.

Guirao Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene, Revista de Enfermería*. v.9, n.2, agosto. Issn: 1988348X. Recuperado de <http://ene.enfermeria.org/ojs>

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81 (184), 158-163.

Jaén, A.M.B. (2017). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7 (1), 110-120.

Pérez-Díaz, V.; Chulia, E. y Valiente, C. (2000): *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria.

Sanz, M.P.G., Vicente, M.Á.G., Prados, M.Á.H. y Martínez, J.P. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28 (1), 157-187.

Simón, C. y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 25-42.

Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.

Vila, I. (2006). “Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 82-85.



DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGÍAS DE ASISTENCIA EN AMBIENTES EDUCATIVOS VIRTUALES DE NIVEL SUPERIOR

HERRERA NIEVES, LILIANA ¹, MONTES SOLDADO, ROSANA²

¹ Universidad del Atlántico, Colombia
lilianaherrera@mail.uniatlantico.edu.co, Colombia

² Universidad de Granada, España
rosana@ugr.es, España

Resumen: Uno de los desafíos que debe enfrentar el contexto universitario, consiste en el desarrollo de acciones pedagógicas que faciliten la educación inclusiva a la población diversa. El escenario educativo es propicio para el desarrollo de propuestas que permitan el crecimiento personal, intelectual, social y emocional de los estudiantes; las cuales son hoy día, profundamente permeadas por el uso de tecnologías, más aun si se emplea el paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este paradigma busca ampliar el abanico de posibilidades de aprendizaje, con el fin que diseñar propuestas formativas acordes con las necesidades de la mayoría de los alumnos. Los ambientes virtuales de aprendizaje pueden convertirse en una respuesta efectiva a los procesos de educación inclusiva y de forma particular las plataformas LMS como Moodle, han generado espacios colaborativos y de construcción del conocimiento que permiten la interacción docente- estudiante y contenidos de forma adaptada a las características y necesidades de cada uno. Más aún si se integran herramientas de las denominadas Tecnologías de Asistencia (TA) que pueden ser utilizadas por un amplio rango de usuarios debido a que favorecen la accesibilidad. En esta comunicación se establecen los elementos teóricos y avances de una investigación en curso que busca analizar el impacto del DUA en Ambientes educativos Virtuales (AEV) universitarios integrando Tecnologías de Asistencia en línea.

Palabras clave: Educación Superior, Ambientes Educativos Virtuales, Diseño Universal de Aprendizaje, Tecnologías de Asistencia y Usabilidad





INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Los Ambientes Educativos Virtuales (AEV) son entornos dinámicos donde se organizan recursos didácticos, se maneja el tiempo e interaccionan docentes y estudiantes, orientando la actuación educativa en un marco tecnopedagógico. La incorporación de tecnologías en los procesos formativos requiere de la integración de la pedagogía, la didáctica, el uso de tecnologías accesibles y un diseño centrado en el usuario que facilite el acercamiento al conocimiento favoreciendo la inclusión. Los dos factores más importantes a considerar cuando se diseñan propuestas formativas inclusivas en línea son la tecnología y la pedagogía, ya que con su acertada combinación pueden lograrse los objetivos educacionales, para una población diversa (Rao & Tanners, 2011). La enseñanza virtual es una oportunidad para dar acceso a la educación a las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el reto que se debe afrontar consiste en propender por la universalización, equidad, personalización y garantía de derechos al poder acceder a una educación de calidad (Temesio, 2016).

Desde el punto de vista educativo, la accesibilidad puede analizarse de acuerdo con las perspectivas tecnológica y pedagógica, haciendo referencia a la posibilidad de acceso a la tecnología y al currículo; eliminando barreras y fortaleciendo la idea de que el sujeto debe reconstruir el conocimiento que ya posee, al interactuar en dicho entorno (Temesio, 2016). Al conocer el importante papel que desempeñan las tecnologías y los recursos web en la educación, es imprescindible hablar de usabilidad, reconociendo la importancia de los patrones de navegación y la interacción desde la perspectiva del usuario. Así mismo debe referirse a la accesibilidad, como la posibilidad de que los usuarios utilicen los contenidos digitales educativos de acuerdo a sus necesidades y participen de manera equitativa en el medio virtual. En este aspecto es importante tener en cuenta que un diseño centrado en el usuario (DCU) tiene por objeto resolver necesidades de uso, logrando una experiencia satisfactoria con un mínimo esfuerzo de su parte. Diseñar entornos virtuales de aprendizaje para todos, significa reconocer diferentes poblaciones, entre ellas los estudiantes con diversidad funcional, por lo que se debe tener en mente no solo las características de la plataforma, sino también las características de los materiales pedagógicos (Wu, 2015).

La usabilidad y accesibilidad de las herramientas de aprendizaje virtual, dependen del diseño de la plataforma y los recursos educativos digitales, así como de la posibilidad del uso de Tecnologías de Asistencia (TA), las cuales son cualquier producto, pieza o sistema utilizado para incrementar, mejorar o mantener las capacidades de los usuarios con diversidad funcional, permitiéndoles la participación en entornos educativos y laborales que promuevan su calidad de vida. Las TA pueden ser hardware, software o programas en línea, en los cuales se centra el presente estudio. La plataforma Learning Manage System (LMS) Moodle, es un paquete de software libre utilizado para la creación y administración de AEV. Muchos estudiantes se ven beneficiados con el uso de TA, no solo aquellos con alguna discapacidad, debido al amplio abanico de estrategias que permiten su implementación. (Wu, 2015). Existe una variedad de TA



para trabajar entornos virtuales, incluido Moodle, ayudando al estudiante a sobreponer las dificultades de accesibilidad al currículo (Rose, Hasselbring, Stahl & Zabala, 2005).

Elías (2010), analizó los principios del diseño universal aplicado en la educación a distancia, buscando proponer un amplio rango de configuraciones a la plataforma Moodle y sus contenidos, permitiendo reducir las barreras e incrementando la accesibilidad. El incorporar el uso de TA, que permiten favorecer la comunicación, escritura, lectura, matemáticas, organización del tiempo y tareas y acceso al ordenador, son vitales para los estudiantes y docentes en un entorno formativo, más aun si se combina su uso con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ya que facilitan el logro de metas con óptimos resultados (Rose, Hasselbring, Stahl & Zabala, 2005).

El DUA es un enfoque teórico práctico ampliamente utilizado en Educación Superior universitaria. Nació en 1984 en el CAST (Center for Applied Special Technology), con el objeto de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, facilitándoles el acceso al currículo y los contenidos mediante el uso de las tecnologías y materiales didácticos diversos, haciendo las experiencias educativas flexibles y accesibles. El DUA, es reconocido como una forma de garantizar la accesibilidad al aprendizaje, basándose en la neurociencia cognitiva, las teorías y prácticas educativas exitosas de la reducción de las barreras de aprendizaje y el desarrollo de tecnologías y medios digitales con fines educativos, permitiendo una individualización de la enseñanza (Rose & Meyer 2002).

Los principios que enmarcan el DUA son: (1) proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, (2) proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje y (3) proporcionar múltiples formas de implicación. Estos principios permiten la formulación de nueve pautas con sus respectivos puntos de verificación, comprobados a través de experiencias exitosas en atención a la diversidad del alumnado en diferentes contextos educativos, donde se destaca el universitario (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2015). A pesar de que el DUA no considera imprescindible la utilización de la tecnología, ésta aporta importantes características como versatilidad, capacidad de transformación, posibilidad de ser marcados y organizados y posibilidad de generar conexiones y redes de aprendizaje favoreciendo entornos globalizados (Rose & Meyer 2002). Varias experiencias demuestran formas de integrarlo en la universidad, en las cuales se destaca el papel de las tecnologías y la importancia de la formación docente para su éxito (Sánchez, Diez & Martín, 2016).

Moodle puede ser un instrumento de transformación social, y una herramienta de inclusión que favorece condiciones de enseñanza y aprendizaje. Un escenario con las debidas configuraciones e integración de TA en línea, permite que todos los estudiantes y docentes participen de forma equitativa, dotándolos de autonomía y favoreciendo el acceso a la información y al conocimiento. La contribución a la teoría pedagógica se encuentra en las relaciones existentes de una estrategia tecnopedagógica que parte de la aplicación del pensamiento de diseño e integra el DUA, la accesibilidad y las TA, que impactan en el AEV y mejoran la atención a la diversidad en el contexto universitario.





OBJETIVOS

Diseñar una propuesta tecnopedagógica virtual accesible en Moodle, bajo los principios del DUA que mejore la atención a la población diversa en instituciones de educación Superior que usen Moodle tanto en versiones 2.x como 3.x.

Para dar cumplimiento con este objetivo general se están llevando a cabo una serie de objetivos específicos que han partido de una revisión teórica sobre el tema, y la identificación de herramientas de Tecnología de Asistencia (TA) en línea que puedan integrarse a Moodle con el fin de mejorar su usabilidad. Así mismo se realizará la evaluación de la usabilidad y accesibilidad de la plataforma Moodle a partir de la participación de administradores, docentes, estudiantes y expertos en usabilidad, para posteriormente aplicar los principios del DUA en un curso alojado en Moodle y con la integración de TA que favorezcan su usabilidad y por ende promuevan mejores experiencias educativas y aprendizajes.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La investigación se está desarrollando con una metodología evaluativa de carácter descriptivo y cuantitativo, desde la cual, se está obteniendo información para decir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno. Es decir, el estudio es diseñado y llevado a cabo para ayudar a alguna audiencia a juzgar y mejorar el valor de los AEV. La idea científica reconoce que dicho proceso requiere de una estrategia tecnopedagógica sustentada en la integración de principios de usabilidad, DUA y TA.

Esta investigación educativa se enmarca en el diseño de una evaluación de programas, ya que se tratará de responder a problemas específicos y cuyas respuestas pueden o no valorar o juzgar el valor de un objeto, siendo en este caso la usabilidad y accesibilidad de dos plataformas Moodle, una en la Universidad del Atlántico (UA) en Colombia con una versión 3.3 y otra en la Universidad de Granada (UGR) en España con versión 2.6. Ambas plataformas reflejan los dos entornos de producción que la comunidad Moodle.org pone a disposición de centros e instituciones, referidos de forma general como Moodle v2.x y v3.x.

La línea metodológica en la que se sustenta es descriptiva. Se tratará de realizar afirmaciones causales posibles, describiendo el proceso de implementación del programa, así como las variables contextuales que producen dicho programa. De esta forma, el diseño de evaluación puede buscar una causalidad múltiple o generar explicaciones plausibles que se aproximen a la realidad (Bryk, 1978); al igual también parte de un enfoque descriptivo, ya que los datos significativos son solos posibles en el contexto en el que se desarrolla y a través del testimonio personal de los que participan en el mismo (Parlett & Hamilton, 1977). La población del estudio es el alumnado y profesorado de distintas procedencias, pero que es usuario de las plataformas anteriormente mencionadas y en el contexto de los estudios de Grado. Igualmente es necesario contar con expertos



en tecnologías web y administración de Moodle. Quedando así determinada la muestra con los usuarios de dichas plataformas: administradores, profesores y alumnos.

Para el presente estudio se ha seleccionado como instrumento de recogida de datos el cuestionario, cuatro en total. El primero que busca evaluar y determinar que herramientas de Tecnología de Asistencia son propicias para ser integradas a las plataforma Moodle y cuya combinación favorezca el DUA, y un segundo y tercer instrumento dirigido a la valoración de la accesibilidad y usabilidad de la plataforma por parte de los usuarios (profesorado, alumnado e ingenieros especialistas o expertos en usabilidad). El cuarto y último cuestionario dirigido a participantes de un MOOC creado bajo los principios del DUA. Los instrumentos a utilizar se están validando haciendo uso de la técnica Delphi, la cual permite una construcción grupal de individuos expertos en el tema y su juicio intuitivo. Así mismo se llevará a cabo una prueba piloto para validar los cuestionarios antes de su aplicación.

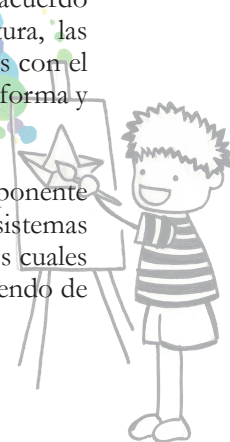
Una vez aplicados los instrumentos de evaluación tipo cuestionarios, se proseguirá con el análisis de los resultados obtenidos y se diseñará la propuesta de mejora, realizada sobre Moodle materializada en un curso virtual diseñado bajo los principios del DUA. Se hará un análisis cualitativo utilizando los instrumentos antes mencionados, que aportarán información para diseñar la estrategia de mejora tecnopedagógica. Es importante mencionar que luego de la implementación del curso, se recabarán nuevamente los datos cualitativos y cuantitativos para demostrar la validez de la experiencia.

EVIDENCIAS

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se encuentra en curso y actualmente se está realizando el diagnóstico de la situación de los AEV de la UA y UGR, para ello se indaga sobre las características de accesibilidad y usabilidad de las plataformas PRADO (UGR) y SICVI 567 (UA) desde la perspectiva de docentes y estudiantes. Así como una evaluación automática de la accesibilidad utilizando una herramienta automática en línea, como HERA, TAW y Cinthya Says.

De igual forma se han realizado indagaciones profundas sobre las herramientas de Tecnología de Asistencia, susceptibles de ser integradas en la plataforma Moodle y que además cumplan con los criterios de código abierto y uso en línea. En este apartado ya se han identificado 28 herramientas TA que se han clasificado de acuerdo a su aplicación: Herramientas para mejorar la comunicación, la lecto-escritura, las matemáticas, la organización del tiempo y la accesibilidad. Estas serán validadas con el análisis de los ingenieros especialistas, quienes valorarán la usabilidad de la plataforma y la posibilidad de integración de las TA seleccionadas anteriormente.

Las Tecnologías de Asistencia son consideradas como un componente importante de la accesibilidad, estas herramientas incluyen todos los servicios y sistemas relacionados con el uso de productos de asistencia y prestación de servicios, los cuales son empleados para mantener o mejorar la autonomía de una persona favoreciendo de





Liderando investigación y prácticas inclusivas

esta forma en su calidad de vida. Considerar estas herramientas de TA, puede favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que se convierten en un recurso de interactividad e interacción que implica a todos los sujetos, con diferentes capacidades y estilos de aprendizaje, reconociendo la heterogeneidad del aula universitaria.

La Tabla No 1 presenta las Herramientas que será sujetas a aprobación de los técnicos y administradores de la Plataforma Moodle y así mismo integradas en el Curso que se diseña para la propuesta de mejora buscando una educación accesible y sin barreras en la Universidad.

Comunicación	Lecto-escritura	Matemáticas	Organización del tiempo	Accesibilidad
-Big Blue Button -Openmeetings de Apache -Centro de relevo -Servicio de Videointerpretación en lengua de signos	-Diccionario on line IDIOMAX -Diccionario RAE -Traductor en línea -Reverso (traducción, conjugación, gramática) -Visuwords -Shahi: Virtual Dictionary -Tagxedo -Grammarcheck -Quizlet -Spanishchecker	-Editor de ecuaciones en línea -Editor on line de ecuaciones LATEX	-Do it tomorrow -Todoist -Checklist para Moodle -Tomatoes	-Vozme -Voicetread -OCR (Reconocimiento óptico de caracteres) -Free OCR -Talkyper -Speechnotes -Ttsreader -AccInformación Recursos

Tabla No 1. Tecnologías de Asistencia en línea

La accesibilidad es la posibilidad de que un producto o servicio web pueda ser de fácil acceso y utilizado por el mayor número posible de personas, sin importar las limitaciones, capacidades o el contexto en el que se encuentren. Se debe incorporar de forma definitiva en el diseño de todas las páginas web, principalmente los Ambientes Educativos virtuales ya que son una estrategia de políticas asumidas para la promoción y la calidad de vida de todos los sujetos un entorno virtual accesible.

Para considerar el DUA se requiere de la incorporación de estrategias que permitan poner en marcha mecanismos para construir el currículo, incorporando prácticas diversificadas y bajo una estructura suficientemente rica para ofrecer diferentes niveles de complejidad y expresión. Por lo anterior los ambientes educativos virtuales y el uso de herramientas de Tecnología de Asistencia empoderan a los estudiantes ya que no son solo portadores de datos, sino más bien herramientas de expresión y participación en una sociedad democrática. La información puede ser almacenada en formatos diversos, presentando el mismo contenido por ejemplo en audio, texto o imagen demostrando así su versatilidad; asimismo esa información puede ser adaptada a las necesidades y preferencias del usuario debido a su capacidad de transformación. También permite que



los contenidos sean marcados de forma que se resalten, eliminen, y es que utilizando hipervínculos y brindando información adicional conectando el recurso por otros para que se favorezca un aprendizaje globalizado.

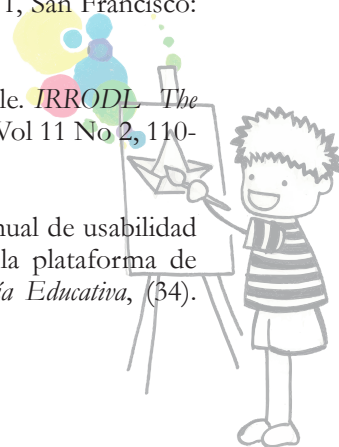
CONCLUSIONES

Uno de los retos más importantes de la sociedad contemporánea es la aceptación de la diversidad en todos los contextos incluido el educativo, de tal forma que exista una convivencia caracterizada por la equidad. Al reconocer que no existe homogeneidad en la sociedad se entiende el concepto de diversidad, donde todos los seres humanos somos diferentes y debe ser respetada tal diferencia. El Diseño Universal de Aprendizaje es un enfoque que tiene como objetivo conseguir que los entornos, productos, servicios y sistemas educativos puedan ser aprovechados por el mayor número de estudiantes. Un modelo de diseño basado en la diversidad humana, la inclusión social y la igualdad. Los aportes del diseño universal de aprendizaje a la educación inclusiva y a la atención en la diversidad en el aula son dos. Primero se rompe la dicotomía entre el alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo, ofreciendo diferentes alternativas para acceder al aprendizaje y beneficiando a todos los estudiantes, favoreciendo el proceso de inclusión. Y también porque el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y los medios, los cuales al ser diversificados mediante el uso de tecnología, garantizan llegar a un público heterogéneo.

Por medio de esta investigación se quiere demostrar que un diseño centrado en los usuarios, bajo los principios del DUA y la integración de tecnologías de asistencia en línea puede mejorar la experiencia educativa y así mismo promover una oferta de calidad en entornos que reconocen cada vez más la diversidad en las aulas universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. A., Sánchez, J., Zubillaga, A. (2015). Tecnologías y diseño universal para el aprendizaje (DUA): Experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.
- Bryk, A. S. (1978). "Evaluating program impact: A time to cast away stories a time to gather stories together", en Anderson, S. B. y Coles, C. (eds.): *Nex Directions for Program Evaluation: Exploring Purposes and Dimensions*, núm. 1, San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, T. (2010). Universal Instructional Design Principles for Moodle. *IRRODL - The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol 11 No 2, 110-124.
- González. A., Acosta, Y. & Moyares, Y. (2010). Propuesta de un manual de usabilidad y accesibilidad para el desarrollo de personalizaciones de la plataforma de teleformación Moodle. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (34).





Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/425>

- Rao, K., & Tanners, A. (2011). Curb cuts in cyberspace: Universal Instructional Design for online courses. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(3), 211-229.
- Rose, D.H., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD.
- Rose, D. H., Hasselbring, T. S., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. *Handbook of special education technology research and practice*, 507-518.
- Sánchez, S., Diez, E., Martín, R. (2016). El diseño universal como mediador para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos*, 19, 122-131.
- Temesio, S. (2016). Educación inclusiva: retos y oportunidades. *Revista de Educación a distancia RED*, Núm. 51. Art 9, 15-25.
- Wu, S. (2015), Accessibility, Usability, and Universal Design in Online Engineering Education Paper presented at 2015 ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle, Washington. 10.18260/p.23480
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). "Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs", en Glass (ed). *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 1, Berverly Hills: Calif, Sge, pp. 140-157.



